



Universidade de Aveiro
2012

Departamento de Educação

**Cláudia Sofia da
Costa Abreu**

**Projeto Colaborativo: estratégia de melhoria dos
níveis de bem-estar e implicação**



Universidade de Aveiro
2012

Departamento de Educação

**Cláudia Sofia da
Costa Abreu**

**Projeto Colaborativo: estratégia de
melhoria dos níveis de bem-estar e implicação**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha família e marido pelo apoio e confiança constante.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do DE da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar do DeCA da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do DE da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a colaboração de diversas pessoas e, por isso, gostaria de manifestar o meu agradecimento.

À minha orientadora, Professora Marlene da Rocha Migueis pelo apoio e pelo interesse demonstrado ao longo da realização deste relatório de estágio.

À minha orientadora de estágio, Professora Natália Abrantes pela disponibilidade manifestada e os momentos de partilha e construção de conhecimentos.

À minha amiga e colega de estágio, Odília dos Santos Vilar pelo apoio e disponibilidade em partilhar sugestões e ideias ao longo da realização do trabalho.

Às Orientadoras Cooperantes, Lurdes Pereira (Professora do 1.º Ciclo do ensino Básico) e Gina Silva (Educadora de Infância) por abrirem as portas para desenvolvermos o nosso estágio, pelo apoio e por confiarem no nosso trabalho.

Às crianças que participaram e colaboraram com a construção deste trabalho de investigação.

À minha família em especial e ao marido pela compreensão, pelo apoio, pela motivação, pelo carinho e pela confiança que sempre depositaram em mim que me deram força para ultrapassar momentos de desânimo e incerteza.

palavras-chave

Atividade colaborativa, organização do espaço, bem-estar e implicação.

resumo

O presente trabalho procura refletir sobre se a organização do espaço pré-escolar com recurso à atividade colaborativa contribui para o aumento dos níveis de bem-estar e implicação. As principais linhas orientadoras que surgem no quadro conceptual assentam na teoria histórico-cultural, a qual enfatiza a organização do espaço como um dos fatores essenciais no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por outro lado, assumimos a atividade colaborativa como uma das estratégias cruciais no desenvolvimento do referido processo, na medida em que fomenta a partilha e interação entre os indivíduos. No decorrer da investigação foi possível registar os indicadores de trabalho colaborativo, bem como os níveis de bem-estar e implicação das crianças no processo de transformação do espaço. O projeto teve como ponto de partida as ideias e opiniões das crianças e como chave principal a participação ativa e envolvimento das mesmas no processo de transformação e organização do espaço. Esta transformação teve como principal intenção construir um espaço não para a criança, mas com a criança, ou seja, um espaço que refletisse a sua forma de estar, ser e sentir, reconhecendo a criança como um sujeito competente. Assim, um sujeito detentor de competências que lhe permitem ser co-gestora do seu tempo e espaço, capaz de auto-criticar e refletir sobre o seu próprio pensar e o dos outros e valorizá-la enquanto sujeito-autor do seu brincar. Durante este processo o adulto surge como impulsionador de desafios e mediador das interações. Deste modo, verificamos que quando o adulto proporciona que a criança revele a sua capacidade de pensar e de agir sobre o que a rodeia, envolvendo-a ativamente, neste caso na organização do espaço, esta manifesta alegria e prazer nas diversas interações que estabelece com o outro e os objetos. Concluiu-se que propor atividades que promovam o envolvimento ativo e criativo da criança na organização do espaço, bem como quando esta realizada de forma colaborativa favorece o desenvolvimento efetivo da criança e a melhoria dos níveis de bem-estar e implicação.

keywords

Cultural-historical theory, collaboration, organization of space, child development, welfare and involvement.

abstract

This work seeks to reflect on how the pre-school space organization using the collaborative activity contributes to increase the levels of well-being and involvement. The main guidelines that appear in the conceptual board are based on the cultural-historical theory, which emphasizes the space organization as an essential factor in the learning process and development of the children. On the other hand, we assume the collaborative activity as one of the crucial strategies in the development of this process, as it promotes the sharing and interaction between individuals. During the investigation it was possible to record indicators of collaborative work, as well as the levels of well-being and involvement of the children in the process of the space transformation. The project had as its starting point the opinions and ideas of the children and as a primary key the active participation and involvement of them in the process of the space transformation and organization. The space transformation had as main intention to build a space not for the child but with the child, in other words, a space that reflected their way of being, being and feeling, recognizing the child as a competent subject. Thus, an individual holder of skills that allow him to be co-manager of his time and space, able to self-criticize and reflect on their own and others' thinking and value it as a subject-author of his play. During this process the adult emerges as challenges boost and interactions mediator. Thus, we find that when the adult provides that the child disclose her ability to think and act on what surrounds her, to actively involving her, in this case on the space organization, she manifests joy and pleasure in the different interactions established with others and the objects. It was concluded that propose activities that promote the active and creative involvement of the child on the space organization as well as when it is made collaboratively promotes the effective development of the child and the improving of the well-being and involvement levels.

Índice

1	Contexto de Intervenção	1
1.1	Contextualização	3
1.2	Projeto.....	8
2	Enquadramento Teórico	15
2.1	Teoria histórico-cultural	17
2.2	Trabalho colaborativo como estratégia do desenvolvimento da aprendizagem ..	22
2.3	Organização do espaço como fator de desenvolvimento da aprendizagem	26
3	Enquadramento Empírico	36
3.1	Metodologia.....	38
4	Organização e Intervenção	42
4.1	Objectivos e descrição dos procedimentos investigativos	44
4.2	Análise e discussão dos dados	50
4.2.1	Descrição dos dados	51
4.2.1.1	Edificação do pilar basilar do projeto – “ equipa especializada”.....	51
4.2.1.2	O lançar da primeira pedra da “obra”	52
4.2.1.3	O que alcançámos... o que queremos... do que precisamos... ..	53
4.2.1.4	Momento de unir forças... ..	55
4.2.1.5	Preparativos para viver um sonho... ..	57
4.2.1.6	Concretização de um sonho... somos Príncipes e Princesas.....	59
4.2.2	Análise dos dados	60
5	Considerações Finais	72
6	Bibliografia.....	81
7	Anexos	88

Índice de Gráficos

Gráfico I.....	10
Gráfico II	67

Índice de Quadro

Quadro 1 - Perfil da Amostra	46
------------------------------------	----

1 Contexto de Intervenção

1.1 Contextualização

O presente relatório de estágio parte de uma proposta no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, a qual integra duas unidades curriculares, Prática Pedagógica Supervisionada A1 e Prática Pedagógica Supervisionada A2, em articulação estreita com a unidade curricular Seminário de Investigação Educacional. No contexto desta última unidade curricular desenvolveram-se atividades no sentido de construir um projeto individual de investigação-ação, o qual integrou as seguintes componentes: identificação e caracterização de uma problemática educativa, com recurso a uma pesquisa e recolha bibliográfica que a sustentasse e reflexão sobre a prática educativa.

Deste modo, o tema do presente trabalho de investigação surgiu numa primeira fase no primeiro contexto de prática pedagógica, nomeadamente no primeiro ciclo do ensino básico, da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada A1. No decurso do período de intervenção no referido contexto surgiram algumas preocupações, as quais se prendiam com a dificuldade das crianças trabalharem em grupo.

No entanto, na segunda fase da prática pedagógica deparámo-nos com um novo contexto, neste caso o pré-escolar, com características diferentes, exigindo um olhar diferente para a prática, para o contexto, para o espaço e para o ambiente, para a própria criança e para o nosso papel como educador. Esta situação suscitou novas preocupações e questionamentos que levaram à reflexão, emergindo um novo questionamento que exigiu a reformulação do objeto de estudo.

Desse modo, no primeiro contexto apercebemo-nos da dificuldade do grupo de crianças perante situações problemáticas e desafios, que se manifestou na interpretação de informação. As crianças davam respostas imediatas e apresentavam embaraço ao explicar o seu pensamento, bem como nas estratégias utilizadas para a resolução do problema. A partir desta situação considerámos crucial dar continuidade à realização de atividades que permitissem promover momentos de discussão em grupo sobre possíveis soluções para o problema proposto, bem como testar hipóteses colocadas e se necessário desconstruir conhecimentos prévios e construir novas hipóteses, conseguindo, assim, organizar o seu pensamento.

Por outro lado, na concretização da primeira atividade em pequenos grupos, as crianças revelaram dificuldade em trabalhar de forma colaborativa o que se manifestou nas

atitudes e comportamentos das mesmas no seio do grupo, nomeadamente, na elevação da voz, na interrupção sucessiva do discurso dos colegas, inexistência de práticas de divisão de ações, de partilha das opiniões e ideias. Perante esta situação considerámos importante a realização de trabalhos de grupo, para que os alunos se apercebessem da sua postura e adquirissem, no domínio das atitudes e valores, sentido de responsabilidade na divisão das atividades e respeito pela opinião do outro. Deste modo, surgiu um primeiro questionamento que se constituiu como principal objeto de estudo: compreender como se dá o movimento do pensamento na atividade de natureza colaborativa. No entanto, durante o período de observação do segundo contexto emergiu um novo questionamento, do qual falaremos mais adiante, que exigiu redimensionar este objeto de estudo.

Contudo, como já atrás foi referido no segundo contexto no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada A2, pelo qual também passámos por um período de observação e intervenção, surgiram alguns desconfortos, angústias e preocupações, aspetos que atribuímos ao facto de iniciarmos esta caminhada durante um período de adaptação do grupo de 24 crianças, das quais 13 ingressavam no jardim de infância pela primeira vez. Durante o período de observação apercebemo-nos da busca de cada criança em encontrar um lugar num espaço, que ainda, se encontrava despido de emoções, sentimentos e da identidade das crianças. Situação que se refletia na dificuldade das crianças novas no contexto em se movimentarem e compreenderem a organização e funcionamento da sala, no seu comportamento e atitude para com outros, que se manifestava no “atropelamento” do espaço do outro, na ausência de interações, de entreajuda e colaboração interpares.

Relativamente ao período de intervenção a nossa prática teve como principal objetivo encontrar respostas para as referidas preocupações, na tentativa de fortalecer as interações entre pares, na consciencialização do outro e das suas necessidades, no respeito pela individualidade de cada um, no exercício da entreajuda e na procura de envolver as crianças ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, no desenvolvimento, nomeadamente, de estratégias de jogo simbólico, que consistiu na representação de diferentes papéis sociais, apercebemo-nos da dificuldade das crianças em entrarem na *fantasia do real* (Sarmiento, 2004), a qual consiste na capacidade de a criança através das interações que constrói na atividade “faz de conta” transmitir a sua forma de ver e sentir o mundo que a rodeia.

Nesta perspectiva, Sarmiento (2004), ao analisar as culturas da infância, destaca quatro eixos estruturadores destas culturas, nomeadamente a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Apesar de neste estudo darmos uma maior relevância ao terceiro eixo, consideramos relevante abordar de uma forma resumida os restantes eixos. O primeiro eixo interatividade o autor considera que a criança vive em contato com diferentes realidades que possibilitam a formação da sua identidade pessoal e social, nomeadamente a escola, a família e os seus pares. Desse modo, chama atenção particular para a cultura de pares, a qual é estabelecida quando as crianças partilham do mesmo espaço e interação, que deve ser garantida para que o desenvolvimento da criança se concretize. O segundo eixo, ludicidade, o autor salienta que brincar não é exclusividade das crianças, é natural do homem, mas as crianças brincam desinteressadamente e continuamente. *O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis* (Ibidem, 2004, p. 26). A brincadeira é vista como linguagem e como um recurso privilegiado que possibilita a ampliação do conhecimento da realidade onde está inserida, favorecendo, assim, a recriação do mundo pela criança.

Relativamente, ao terceiro eixo, fantasia do real, o autor considera que é através do mundo da fantasia e do imaginário que a criança atribui significado e sentido aos objetos e conhecimentos, construindo assim, também, a sua visão de mundo. Ao brincar aprecebemo-nos das potencialidades da criança, na medida que no ato de brincar ela é capaz de criar, recriar, enriquecer e transformar. A imaginação e criatividade da criança transforma o ambiente que a cerca, ganhando este um novo significado e sentido para a mesma, sem se prender aos limites do que é considerado lógico para os adultos. Através da sua imaginação a criança tem o poder de fazer, e assim, concretizar desejos, bem como de desenvolver a capacidade de resistência às situações indesejáveis vivenciadas. Neste sentido, procurámos alimentar a fantasia através de estratégias e mecanismos que permitissem desenvolver a imaginação e a criatividade, nomeadamente a convivência com personagens do mundo encantado, na narração e dinamização de histórias, na promoção de situações de brincar livre e espontâneo, através da conceção de materiais diversificados e por meio do elemento surpresa apresentar materiais e objetos que fomentassem na criança a vontade de explorar, de descobrir e criar.

No quarto eixo a reiteração, segundo Sarmiento (2004) o tempo da criança é sempre recheado de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. Este tempo tanto pode ser no plano sincrónico, no qual rotinas e situações são recriadas, como no plano diacrónico, por meio da transmissão dos jogos, brincadeiras e rituais *das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo* (Ibid, p.29). A criança possui um tempo diferente dos adultos, sendo o dos adultos dividido entre responsabilidades e funções, já o da criança é um tempo recursivo que se equaciona no dia-a-dia ao longo das suas atividades, onde a principal é o brincar.

Ao longo do nosso percurso com o grupo, valorizámos o envolvimento da criança como ponto de partida para a prática de uma educação com qualidade. Neste âmbito Zabalza (1998) aponta dez aspetos básicos, de forma a contribuir para uma educação com qualidade:

- I) Organização dos Espaços, os quais devem ser amplos e diferenciados de forma a permitir e facilitar a realização das atividades; sendo necessário refletir como estes espaços serão utilizados, como serão organizados, quais os materiais que estarão disponíveis, na medida que todos os espaços poderão oferecer aprendizagens.
- II) Equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver atividades.
- III) Atenção privilegiada aos aspetos emocionais, sendo uma das principais preocupações do professor, nas suas ações, desenvolver a afetividade.
- IV) Utilização de uma linguagem enriquecida, devendo ser a troca de informação constante e significativa. O professor tem a possibilidade de sustentar e mediar diálogos com as crianças, fazer interferências que lhes permitam recorrer ao pensamento e posteriormente expressá-lo.
- V) Diferenciação de atividades de forma abordar todas as dimensões do desenvolvimento e as capacidades e potencialidades da criança.

- VI) Direcionar um “olhar” crítico sobre as rotinas estáveis. O conceito rotina inclui não só as atividades pedagógicas, mas também as atividades relacionadas com o cuidar da criança, nomeadamente a alimentação e a higiene. Atualmente estes momentos ocorrem de modo planeado, reconhecendo que todos propiciam aprendizagens importantes para a criança.
- VII) Materiais diversificados e polivalentes, os quais devem ser selecionados e construídos não só como ferramenta pedagógica, mas estar atento a outras possibilidades a serem introduzidas na sala, os quais podem ser muitas vezes sugeridos pelas crianças.
- VIII) Atenção individualizada a cada criança, partindo do pressuposto que cada criança é um ser único que possui a sua própria identidade. Sendo um ser único, possui as suas particularidades e o seu ritmo de desenvolvimento depende do ambiente cultural e das interações vivenciadas. Sendo assim, é necessário avaliar as crianças individualmente, observando e analisando os seus avanços e dificuldades. E assim, construindo uma relação próxima entre professor e aluno.
- IX) Instrumentos de avaliação, que permitam ao professor registar as características de cada criança, as suas habilidades e competências, as suas dificuldades e limitações e, as suas superações pessoais.
- X) Interação e colaboração com as famílias e a comunidade.

Tendo estes parâmetros de referência, procurámos envolver sempre as crianças de modo a que se implicassem de uma forma coesa e democrática, nomeadamente no processo de transformação do espaço e consequentemente na procura de construir um ambiente que reflita o seu ser, o seu pensar, o seu saber e cultura, as suas motivações, interesses e desejos. Ou seja, um espaço onde a criança tivesse prazer e gosto em estar, em pertencer e onde se sentisse motivada a participar de forma ativa e criativa. Assim, o objetivo deste estudo será compreender de que forma a organização do espaço com recurso a atividade colaborativa contribui para o aumento dos níveis de bem-estar e implicação da criança.

O presente relatório de estágio encontra-se estruturado da seguinte forma: no capítulo 1 apresentamos uma análise da realidade/contexto, reconhecendo a pertinência em investigar a problemática educativa identificada na referida realidade e procedemos à apresentação do projeto de investigação, identificando o objeto de estudo; no capítulo 2 o enquadramento teórico; no capítulo 3, o enquadramento empírico, onde definimos a metodologia da presente investigação; no capítulo 4, a organização e intervenção onde apresentamos os objetivos, as estratégias utilizadas, a descrição dos dados recolhidos e respetiva análise; e por fim no capítulo 5, as considerações finais.

1.2 Projeto

Durante o período de observação deparámo-nos com um espaço repleto de potencialidades que considerámos não estarem a ser aproveitadas, no sentido da construção e prática de uma educação com qualidade, a qual se centra na busca de um desenvolvimento global da criança, e um conjunto de constrangimentos no plano temporal e espacial. Posteriormente, na fase inicial da intervenção, entendemos que uma estratégia fundamental para ultrapassar estes constrangimentos seria convidar as crianças e os adultos a participarem em conjunto de forma ativa e criativa na construção de um espaço que fosse o espelho da sua imagem. Convite que foi aceite e se traduziu na partilha e na entreajuda, no reconhecimento da criança como um ser singular, uma individualidade que sabe, que está presente, que pensa, que tem uma cultura e uma história e, que é capaz de agir e interagir com o outro e os objetos.

Assim, partindo por um lado com a convicção de que as interações com o meio e com os outros são a base para a experiência de uma relação afetiva e educativa natural e harmoniosa e por outro lado, perante um conjunto de constrangimentos emergiu a necessidade de compreender e clarificar de que forma o espaço poderia facilitar, limitar e ordenar a intenção dos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que o espaço, com base na abordagem Reggio Emilia, é um terceiro educador na sala, sendo considerado um educador que incentiva a investigação e o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajuda a manter a concentração, encoraja a ação e a autonomia, ou seja, para a abordagem italiana o espaço é mais um

educador e a forma como está organizado interfere no desenvolvimento das crianças. Segundo Loris Malaguzzi (1984 apud Gandini, 1999, p. 157),

valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Por outro lado, da importância da colaboração ativa das crianças na transformação do espaço num lugar acolhedor e de qualidade, nasceu a “equipa especializada”.

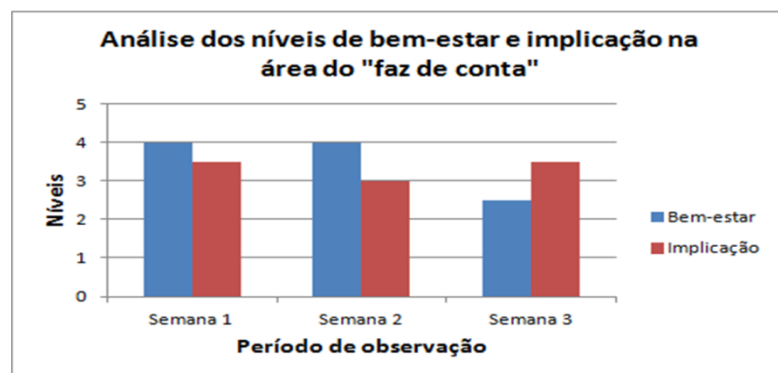
Antes de clarificar o significado e o sentido relativamente à estratégia que envolve a criação da “equipa especializada” será pertinente não só dar a conhecer de uma forma geral o grupo de vinte e quatro crianças, mas também descrever as diferentes fases que contribuíram para a concretização efetiva do projeto de investigação.

A prática pedagógica teve inicialmente uma fase de observação, a qual permitiu conhecer a dinâmica na sala de jardim de infância. No entanto, há que salientar que o grupo de crianças se encontrava numa fase de adaptação ao contexto, na medida em que nos encontrávamos no início do ano letivo, bem como, do grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos, treze ingressavam no jardim de infância pela primeira vez. Das treze crianças atrás referidas onze tinham três anos de idade.

Durante o período de observação com recurso a um dos instrumentos utilizados como recolha de dados, neste caso as grelhas referentes à observação do grau de bem-estar e de implicação¹ das crianças na sala, foi possível registar os níveis de bem-estar e implicação das crianças. Apresentamos em seguida um gráfico que traduz os níveis de bem-estar e implicação das crianças no espaço, nomeadamente na área faz de conta.

¹ Portugal, G. e Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto Editora: Porto.

Gráfico I



Deste modo, verificou-se que no período de observação os níveis de bem-estar e implicação variavam entre os níveis dois e quatro. Este registo poder-se-ia atribuir à fase de adaptação das crianças ao contexto e deste modo, sentirem-se deslocadas e desconfortáveis num espaço que ainda lhes era estranho e desconhecido.

Deste modo, este projeto partiu também da necessidade de ouvir a criança sobre o que ela pensa, o que procura, o que sabe e o que gostaria de fazer. Ao longo da nossa prática, tendo em atenção os interesses, as preocupações, intenções e dificuldades das crianças, fomos criando mecanismos e estratégias que contribuíssem para um desenvolvimento global da criança. Assim, observámos como já referido a dificuldade das crianças que chegavam pela primeira vez ao contexto em se movimentar e de compreender as regras de funcionamento da sala, o baixo nível de concentração, a dificuldade em ouvir o outro e dar espaço ao outro, a ausência de respeito pelas diferenças individuais, a ausência de colaboração formativa interpares, de entreajuda e por outro lado a necessidade de brincar, o qual não conseguiam concretizar, que se manifestava pela dificuldade em colocar em movimento a imaginação e a criatividade.

Perante esta situação, tornou-se urgente durante a nossa prática colocar em ação estratégias que permitissem não só o envolvimento da criança no desenvolvimento da sua aprendizagem, bem como constituir o conjunto de vinte e quatro crianças em um grupo, capaz de interagir, de partilhar ideias e opiniões, de construir em conjunto aprendizagens, de se entreajudar, e com uma atitude de abertura e atenção ao outro.

Neste sentido, numa primeira fase colocámos em prática a atividade “padrinhos e afilhados”, que consistiu na dinamização de uma “cerimónia de apadrinhamento” durante a

qual procedemos à eleição de padrinhos e madrinhas, que se tratavam das crianças que já frequentavam o contexto há mais tempo e os afilhados (as) que ingressavam no mesmo pela primeira vez, assinando cada elemento uma declaração de compromisso, em que os padrinhos/madrinhas assumiam a responsabilidade em ajudar os colegas novos em tudo o que estes precisassem. Esta atividade teve como objetivos fortalecer os laços relacionais e comunicacionais entre pares, promover o sentido de responsabilidade e de acolhimento aos que acabaram de chegar e brincar com ideias e palavras (padrinho; madrinha; afilhado(a); compromisso; pertença ao conjunto dos “mais novos” e “mais velhos”).

Numa segunda fase, tendo presente o baixo nível de concentração que as crianças apresentavam, bem como a dificuldade em entrar no mundo da fantasia e da imaginação, sentimos a necessidade de criar personagens/bonecos que permitissem estabelecer associações entre a sua aparição e a dinamização da área das ciências, que seria a Senhora Interrogação e da biblioteca, a Senhora Encantada, tendo como objetivos criar os bonecos enquanto fonte de imaginação, aventura e prazer, contribuir, pela sua carga mágica, para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, potenciar, através do lúdico e da interação, o despertar da curiosidade e do interesse das crianças, permitir a ampliação da imaginação, aperfeiçoar a concentração.

Outra estratégia utilizada estava intimamente ligada à dificuldade das crianças em compreender as regras de funcionamento da sala, a qual consistiu na organização de uma sessão de reflexão e diálogo, no sentido de em conjunto, adultos e crianças, criarmos as regras que permitissem promover um ambiente harmonioso. Esta atividade teve como objetivos promover a aprendizagem de estar e viver em grupo, realçar a importância da ajuda na realização de atividades, fomentar a partilha de responsabilidades, proporcionar momentos de reflexão e incentivar o diálogo como forma de resolver pequenos conflitos.

Por outro lado, a necessidade de valorizar o brincar como um motor para a aprendizagem da criança e meio de interação com os outros e os objetos, criávamos situações de surpresa nas quais colocávamos à disposição da criança objetos, nomeadamente caixas de cartão e ripas de madeira, que fomentassem na mesma a vontade de explorar, descobrir e criar novas brincadeiras. Esta atividade teve como principais objetivos estimular a criatividade e a imaginação, promover a ampliação da cadeia de relacionamento social da criança, proporcionar momentos de exploração e descoberta,

estimular a capacidade de ultrapassar limites, experimentar e criar mecanismos de transformação de objetos, e proporcionar à criança o desenvolvimento da autonomia e do trabalho colaborativo.

Relativamente à já referida estratégia de criar uma “equipa especializada”, esta última estratégia constitui-se no instrumento basilar do presente projeto de investigação, o qual passou pelas diferentes fases, atrás referenciadas, que contribuíram para dar resposta às necessidades das crianças, tendo em conta os seus interesses, intenções e emoções. A “equipa especializada” era constituída por cinco elementos do grupo de vinte e quatro crianças, os quais foram selecionados obedecendo a um conjunto de critérios que são descritos no capítulo metodologia. A referida equipa tinha como objetivo transformar o espaço através do desenvolvimento da atividade colaborativa. Esta ação posteriormente, por iniciativa da equipa, estendeu-se ao restante grupo de crianças, solicitando a sua colaboração, de forma a contribuir para uma maior eficácia na concretização das intenções delineadas pela equipa e assim, contribuindo para um desenvolvimento da aprendizagem enriquecedor.

Neste projeto o papel da criança traduziu-se no envolvimento ativo na transformação do espaço, nomeadamente na área de faz de conta, na partilha de ideias, opiniões e interesses, na concretização de intenções, na tomada de decisões, na resolução de conflitos e principalmente no ato de brincar. Relativamente ao nosso papel, este centrou-se em organizar um ambiente estimulante e rico em materiais e objetos diversificados que desafiem a criança a explorar as suas potencialidades e capacidades, utilizando a escuta como motor e base do currículo emergente², o qual se constrói continuamente a partir dos interesses e necessidades das crianças; incentivar a tomada de decisões na resolução de pequenos conflitos, com o objetivo de promover a sua capacidade de iniciativa e responsabilidade; promover experiências e vivências diversas; criar condições para a partilha, entreajuda e reflexão; observar e registar os momentos e ações da criança, estando atentas aos sinais que a mesma poderia manifestar não só de bem-estar e implicação, mas também de desconforto; fomentar situações desafiadoras, no sentido de

² O planeamento na abordagem Reggio Emiliase apresenta-se como método de trabalho, no qual os professores apresentam apenas os objetivos educacionais gerais, não formulando os objetivos específicos para cada projeto ou atividade antecipadamente. Os educadores formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem os expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como os que os professores inferem e trazem à medida que o trabalho avança, a este tipo de planeamento os educadores em Reggio Emilia dão o nome de Currículo Emergente.

promover a criatividade e imaginação da criança; estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as crianças e os adultos.

Durante este processo de transformação as crianças foram os protagonistas e juntos foi possível construir saberes, um ambiente rico e estimulante e, um espaço no qual cada um é reconhecido, respeitado, onde se sente seguro e confiante para avançar para a exploração e descoberta de novas aprendizagens.

Deste modo, a literatura tem demonstrado que a criança aprende, sobretudo, através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante a qual é facilitada por uma organização espaço-temporal (Hohman et al, 1984, pp. 51 e 81; Gilabert et al, 1988, pp.82 e 92; Sanchez, 1986, pp. 355-75). De acordo com estas perspetivas na primeira semana da fase de intervenção, não poderíamos perder de vista as preocupações acima assinaladas e, por isso, desenvolvemos um conjunto de ações, que permitiram minimizar a apatia e o desconforto do grupo, as quais passamos a discriminar: I) proporcionar à criança condições para que esta seja co-gestora do seu tempo e espaço; II) promover o pensar da criança; III) incentivar uma pedagogia do encontro e da escuta³; IV) valorizar a criança enquanto sujeito-autor; V) permitir o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Perante as respostas favoráveis do grupo às dinâmicas aplicadas fortalecemos a nossa intenção de transformar o espaço/sala com o envolvimento das crianças, o qual se constituiu no nosso projeto de investigação tendo como objeto compreender de que forma a organização do espaço com recurso a atividade colaborativa contribui para o aumento dos níveis de bem-estar e implicação.

³ Edwards, C. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Editor: Artmed.

2 Enquadramento Teórico

Neste capítulo procuraremos apresentar algumas reflexões sobre o papel do espaço no desenvolvimento da criança, tendo como recurso a atividade colaborativa.

Desta forma, assumiremos a teoria histórico-cultural como suporte teórico nesta investigação, na medida em que enfatiza como um dos aspetos essenciais para o desenvolvimento da criança a interação com os outros e os objetos. Surgindo, assim, a colaboração como uma estratégia privilegiada no processo de aprendizagem da criança, pois este acontece por meio da partilha e das interações que surgem entre os indivíduos.

2.1 Teoria histórico-cultural

A escola assume-se como um espaço, que tem como função contribuir para a sistematização de conhecimento científico, apoiar o aluno na construção de significados com o fim de dar sentido aos conhecimentos e objetos e, assim, permitir a compreensão dos fenómenos e conhecimentos adquiridos em espaços informais e formais. Neste sentido, surge a necessidade do educador/professor assumir um papel de mediador/orientador ao longo do processo de (re)construção de conhecimentos, tendo sempre como ponto de partida a desconstrução de conceitos pré-concebidos e como fim a sua compreensão real e efetiva.

O aluno não deve ser encarado como um indivíduo passivo, ao qual são simplesmente transmitidos conhecimentos e informações, mas sim alguém que tem a capacidade para assumir um papel ativo no seu processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, torna-se imperativo que educador/professor na sua prática, bem como na criação e seleção de estratégias tenha como principal intenção a implicação do indivíduo, como agente das suas aprendizagens. Desta forma, estimulando-o a ocupar o seu lugar como cidadão consciente e responsável das suas ações na sociedade e, assim, como agente de transformação.

Neste sentido, o conhecimento não se encontra dissociado do indivíduo, da sua realidade e do meio que o rodeia, traduzindo-se numa construção histórica-social/cultural, na qual interferem fatores culturais, sociais e psicológicos.

A teoria histórico-cultural, a qual nasce após o período da revolução socialista de 1917 na Rússia, sendo Vygotsky⁴ um dos autores principais, enfatiza os aspectos históricos e culturais do desenvolvimento. Esta teoria considera que o indivíduo detém uma enorme capacidade natural para aprender e através do processo de aprendizagem desenvolve o seu pensamento com as pessoas que o rodeiam, com as experiências e vivências, com uma cultura à qual tem acesso, num dado momento histórico em que vive. Ou seja, a criança nasce com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolve o seu pensamento e a sua personalidade.

De acordo com a perspectiva de Vygotsky, o homem desenvolve a sua capacidade de aprender e de desenvolver as suas potencialidades, desde que na presença de condições adequadas de vida e de educação, decorrentes de uma aprendizagem colaborativa, com os seus pares ou adultos, do acesso a recursos materiais diversificados e estimulantes para o desenvolvimento do pensamento teórico, do professor através de uma prática pedagógica intencional e enquanto mediador da cultura produzida historicamente e da aprendizagem das crianças, enquanto sujeitos ativos do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto a educação assume como principal papel garantir a aquisição e o desenvolvimento de aptidões que são inicialmente exteriores aos indivíduos e são consideradas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura, que serão apropriados mediante o ensino e/ou a prática/experimentação, da função social para a qual foram criados. A cultura desempenha assim, segundo Libâneo, *um papel relevante por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações* (2004, p. 8).

Por outro lado, o ensino e a educação são considerados por Vygotsky importantes para o indivíduo alcançar níveis superiores de desenvolvimento, ou seja, ambos constituem-se como instrumentos universais e necessários ao desenvolvimento integral da criança, onde os fatores sociais e culturais e as condições internas do sujeito se ligam.

O ensino, de acordo com Davydov, *é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas socio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual, enquanto a aprendizagem é uma forma essencial de desenvolvimento psíquico que conduz ao desenvolvimento por meio da atividade* (apud Libâneo, 2004, p. 7).

⁴ Encontramos diferentes grafias para o nome do autor. Optamos por utilizar no corpo do trabalho Vygotsky.

Para compreender como a atividade promove o desenvolvimento é necessário compreender a sua estrutura. Deste modo, Davydov (apud Libâneo, 2004) concorda com Leontiev relativamente à percepção de que a atividade é constituída por necessidades, atividades e ações. Contudo, considera que o desejo trata-se de um aspeto central de uma necessidade, salientando a importância entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a integração do cognitivo e do afetivo na personalidade humana (2004, p. 13). Neste sentido, para que haja aprendizagem o sujeito precisa estar em atividade, devendo existir um desejo por parte da criança em aprender. Segundo Davydov,

a coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. [...] As emoções são muito mais fundamentais do que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar [...] (apud Libâneo, 2004, p. 14).

Portanto, de acordo com a conceção da teoria histórico-cultural, os processos de ensino e de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados, pois o ensino, através da prática pedagógica intencional do educador/professor, tem em vista promover a aprendizagem. Sendo a aprendizagem definida como um processo ativo de apropriação de conhecimento, formação e desenvolvimento das qualidades humanas.

Do ponto de vista de Vygotsky o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda desconhece, ideia que está associada a um dos seus principais conceitos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A qual se traduz na distância do desenvolvimento real e efetivo do aluno e o conhecimento que o mesmo tem a capacidade para alcançar.

A ZDP consiste na

distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento de potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 97).

Vygotsky, ao contrário de Piaget, defende que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento. Neste sentido, a ZDP poderá assumir uma posição crucial em todo o processo de aprendizagem do indivíduo, a qual podemos considerar um verdadeiro “portal” de infinitas oportunidades de conhecimento. Deste modo, o educador/professor deve estar atento e potenciar este portal com recurso a instrumentos, sendo os mais importantes considerados por Vygotsky, a linguagem e o contexto cultural. Por outro lado, para além destes instrumentos é necessário que o educador/professor se assuma como mediador da aprendizagem, entre o indivíduo e os objetos e, entre o indivíduo e os outros indivíduos. Ao propor atividades o educador/professor deve ter o cuidado de não apresentar atividades que vão para além da ZDP do indivíduo, pois o indivíduo manifestará maiores dificuldades em resolvê-las e se conseguir resolver pode ser incorretamente. Para além do educador/professor, os pares que tenham mais capacidades e facilidade em apoiar o indivíduo na resolução de atividades poderão assumir também o papel de mediadores, assumindo-se assim, o trabalho colaborativo e aprendizagem colaborativa como uma estratégia de mediação significativa.

Neste sentido, como já foi referido, o ensino de um novo conteúdo não se deve resumir a uma simples transmissão e aquisição de conhecimentos, mas a colocação de desafios, situações-problemas que permitam ao aluno refletir, analisar e descobrir o conjunto de estratégias da sua resolução, de forma a ampliar as estruturas cognitivas do aluno. Deste modo, Davydov (apud Libanê, 2004) considera que a

tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e em qualquer outra [...] o que significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental (2004, p.22).

Contudo, o ensino continua a ter como ponto de partida as representações, experiências e conhecimentos prévios dos alunos que adquirem na sua relação com o meio, o que se torna insuficiente para que se desenvolva o pensamento efetivo.

Na conceção da teoria histórico-cultural a aprendizagem é considerada como parte de atividades coletivas que precedem a aquisição individual (linguagem infantil: primeiro aparece como forma de comunicação, depois se interioriza convertendo em linguagem interna). São as relações sociais que dão ao indivíduo instrumentos para ativar os processos

internos que favorecem o desenvolvimento. A aprendizagem é produzida através de um diálogo constante entre o exterior e o interior do indivíduo, e as ações mentais são formadas a partir das variáveis externas, que são interiorizadas surgindo a capacidade de atividade abstrata (ações mentais) com várias formas de manifestação, como material (ações externas), verbal (linguagem) e intelectual (pensamento) e diversos graus de generalização e assimilação⁵.

Do ponto de vista de Vygotsky a aprendizagem cria a ZDP, isto é, desperta vários processos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando há interação e colaboração entre os indivíduos. O mesmo autor considera que a aprendizagem precede o processo de desenvolvimento, o que não significa que exista entre ambos uma relação linear, mas sim dinâmica e complexa. Vygotsky entende a aprendizagem como um processo social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo mediado.

Neste sentido, ao longo do processo educativo é necessário projetar indivíduos capazes de pensar e ser criativos, em toda a sua complexidade, no sentido de mediar ações de ensino, desde as mais simples, para que seja possível construir, ao longo da existência individual, uma forma de se relacionar no mundo pautado por conhecimentos autênticos.

O conhecimento advindo da atividade de conhecer, na qual o pensamento exerce importante papel, deve coincidir em conteúdo com a própria realidade objetiva que se encontra fora dele e, após se concretizar pela prática, levar ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações (Kopnin, 1978). O acesso ao conhecimento produzido pela atividade coletiva do indivíduo é um fator essencial ao desenvolvimento do pensamento. Kopnin (1978, p.121) define o pensamento como o *reflexo da realidade sob a forma de abstrações*. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem, concluindo que desta forma o que caracteriza o conhecimento é também próprio do pensamento.

Assim sendo, é necessário considerar o movimento de transformação do conjunto de princípios sistematizados historicamente, a partir de leis do movimento da realidade, em processos psicológicos de orientação do pensamento. É por meio deste processo de internalização que o indivíduo desenvolverá instrumentos psicológicos que mediarão a sua relação com a realidade.

⁵Luria, Leontiev, Vigotsky. (1991). Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Estampa.

2.2 Trabalho colaborativo como estratégia do desenvolvimento da aprendizagem

Na concepção da teoria histórico-cultural o trabalho colaborativo surge como uma importante estratégia no processo de aprendizagem da criança, na medida em que Vygotsky afirma que a aprendizagem ocorre na interação entre o indivíduo e o meio sócio-cultural, isto é, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem através das interações sociais. Vygotsky (1991) considera que a constituição dos indivíduos, assim como a sua aprendizagem e processos de pensamento (processos intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com os outros indivíduos (processos interpsicológicos). Deste modo, o simples ato de pensar é relacionado às atividades que são organizadas ao nível social e criadas num dado momento histórico, apresentando uma natureza interativa.

Vivemos numa sociedade que está constantemente a sofrer mudanças aos níveis económico, político e consequentemente social e cultural. Assistindo, assim, a um enorme desenvolvimento tecnológico, a um aumento do consumismo e a uma perda de valores. Perante esta situação, é nos exigido uma maior competitividade, a qual acarreta uma maior necessidade de estabelecer acordos, cooperação entre as instituições económicas, políticas e sociais, de forma a possibilitar dar resposta aos desafios e dificuldades que daí emergem.

Desta forma, a escola vê o seu papel alterado na sociedade e os desafios a nível social que lhe são colocados relativamente ao desenvolvimento de aprendizagens por parte dos alunos, no sentido de alcançarem uma integração social efetiva e real na sociedade. Para além, das capacidades técnicas e aquisição de conhecimentos, é esperado por parte da sociedade, que a escola proporcione aos alunos o domínio de aprendizagens que lhe permitam trabalhar em grupo/equipa, com vista a participar de uma forma ativa e crítica, ultrapassar e solucionar situações problemáticas de forma colaborativa.

O trabalho colaborativo pode ser caracterizado por um ato de empatia e solidariedade para com os outros, com obrigações implícitas ou por uma ação em grupo, nomeadamente na construção conjunta de um mesmo trabalho ou projeto. As atividades desenvolvidas em grupo são discutidas, negociadas no sentido de encontrar em conjunto estratégias adequadas e eficazes na resolução das mesmas. No trabalho colaborativo, o diálogo e a partilha entre os participantes torna-se numa ferramenta poderosa na concretização das atividades com sucesso, na medida em que em conjunto poderão definir *uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado*

pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais (Boavida e Ponte, 2002, p.1). A essência da colaboração assenta no diálogo, na negociação, na mutualidade e na confiança, isto é, a colaboração envolve *negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva, e aprendizagem mútua* (Boavida e Ponte, 2002, p.4). Para que exista efetivamente colaboração será necessário existir uma negociação relativamente ao estabelecimento dos objetivos a atingir, as estratégias a utilizar, a definição de prioridades e dos papéis a desempenhar pelos participantes. O diálogo, como já referido é uma das ferramentas essenciais no trabalho colaborativo, na medida que permite a partilha e o confronto de ideias e na construção de novos conhecimentos, e deste modo cada um dos elementos do grupo participa ativamente nas atividades ou projeto. O facto dos elementos do grupo assumirem papéis diferentes não significa que uns sobressaiam em relação aos outros, neste sentido deve existir mutualidade entre todos. Por último, deve existir um sentimento de confiança entre os participantes, que se manifesta pelo respeito mútuo pelas ideias, opiniões e pontos de vista de cada um dos elementos, valorizando, assim, o contributo de cada um e fazendo-os sentir efetivamente como elementos do grupo.

Na perspetiva de Vygotsky (1991) as atividades colaborativas permitem criar zonas de desenvolvimento proximal, o que contribui para o desenvolvimento real de aprendizagens autênticas nos indivíduos, uma vez que a aprendizagem parte de situações significativas que implicam a mobilização e a criação do conhecimento de forma funcional e útil.

Tendo em conta a conceção de Vygotsky e o facto de que os indivíduos aprendem, compreendem os conceitos e fenómenos na sua maioria com base na experimentação, pela tentativa de resolução de problemas, onde interpretam ideias e questões, recolhem, reúnem e partilham informação complementares, estabelecem relações e confrontam ideias e conhecimentos através da interação com os outros, podemos afirmar que a apreensão passiva e a memorização mecânica deve ser substituída pela resolução de problemas, participação ativa e crítica de forma colaborativa. Os indivíduos ao trabalharem de modo colaborativo em pequenos grupos ou a pares, vão-se criando zonas de desenvolvimento proximal através da partilha de ideias e conhecimentos, que acabam por se aproximar da zona de desenvolvimento dos outros.

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento não é visto como algo que se realiza individualmente, na medida que os indivíduos ao atuarem de

forma colaborativa, partilhando e discutindo ideias e situações, vão participando na construção do conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos uns dos outros.

No trabalho colaborativo os indivíduos têm acesso a uma série de interações, que lhes permitem compreender a essência do conhecimento, na medida em que vão colocando dúvidas, partilhando ideias e ao mesmo tempo vão estabelecendo relações com as ideias dos outros, proporcionando-lhes a sua participação em todo o processo da construção do conhecimento. A comparação das ideias entre os indivíduos ajuda-os a desenvolver conhecimento e concede-lhes meios de modificar os conhecimentos prévios.

A partir da definição de Vygotsky da zona de desenvolvimento proximal, considera-se que aquilo que um aluno é capaz de realizar em colaboração com os outros alunos é mais revelador do seu desenvolvimento pessoal do que o seu desempenho avaliado de forma isolada.

Deste modo, é através da articulação de ideias, opiniões e conhecimentos entre os elementos do grupo que é possível alcançar os objetivos definidos, reestruturar, se necessário, as estratégias, por meio da partilha, do diálogo e reflexão que vai acontecendo ao longo de todo o processo, e assim, contribuir para um desenvolvimento e enriquecimento das especificidades individuais e das aprendizagens de natureza diversa dos participantes.

Colaço (2004) *observa que as crianças, ao trabalharem juntas, orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor* (p.339). Neste sentido, evidencia-se do papel do educador/professor em estimular os seus alunos a trabalhar em grupo, de forma colaborativa, e também em fornecer-lhes um modelo interativo que promova a partilha de ideias e não uma intervenção autoritária e diretiva.

Desta forma, a aprendizagem colaborativa surge como uma estratégia pedagógica com principal incidência na aprendizagem e no desenvolvimento da consciência pessoal e social mais humanizador, na medida em que cada elemento do grupo torna-se responsável não só pela sua aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos outros elementos. Neste sentido, a aprendizagem colaborativa evidencia a participação ativa, consciente, volitiva e responsável, tanto dos alunos como do educador/professor.

No ponto de vista de Vygotsky o aluno assume um papel ativo na construção do seu conhecimento, através do contacto com os conceitos e da interação com os outros, o que promove a capacidade de reflexão por parte do aluno, por outro lado o professor assume-se como responsável e mediador no processo da construção de conhecimentos com significado e sentido dos alunos.

Neste processo o conhecimento é visto como uma construção social, logo o processo ensino-aprendizagem é favorecido pela participação social em ambientes que proporcionem a interação e a colaboração. Deste modo, permitem o crescimento e o desenvolvimento de um conhecimento enriquecedor do grupo.

A colaboração entre pares contribui para o desenvolvimento de capacidades, aprendizagens e estratégias que são fundamentais para a resolução de situações problemáticas, num processo cognitivo, no qual participam a interação e a comunicação.

A teoria histórico-cultural defende a conceção de que o indivíduo se constitui pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nascimento os indivíduos são socialmente dependentes dos outros e entram num processo histórico que, por um lado, lhes oferece a informação e as perceções sobre o mundo e, por outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre o mesmo. O momento do nascimento de cada indivíduo está inserido num determinado tempo e espaço em movimento constante. O percurso da história de vida de cada indivíduo desenvolve-se de forma a processar uma história integrada com outras histórias que se cruzam naquele momento. Como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do património cultural da humanidade.

Desta forma, para Vygotsky o desenvolvimento humano baseia-se na perceção de um organismo ativo cujo pensamento é constituído num ambiente histórico e cultural, isto é, a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que surgem ao longo do tempo.

As interações sociais na conceção histórico-cultural permitem pensar no indivíduo em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e atribui novos significados e perspetivas para a vida em sociedade e os acordos grupais.

Através do processo de internalização as crianças começam a desempenhar as suas atividades sob orientação dos outros e, gradualmente, aprendem a resolvê-las de forma independente. A internalização trata-se de um processo de reconstrução psíquica do

funcionamento interpsicológico, caracterizando-se como uma aquisição social onde, partindo do que é socialmente dado, processamos opções que são realizadas de acordo com as vivências e possibilidades de troca e interação. Para Vygotsky é através da interação entre os indivíduos que inicialmente ocorre a construção do conhecimento que posteriormente será partilhado pelo grupo junto do qual esse conhecimento foi construído e desenvolvido (intrapessoal).

A interação social é essencial ao desenvolvimento individual da criança, porque a sua aprendizagem e crescimento ocorrem num determinado ambiente social, onde o grupo cultural a que pertence lhe fornece pistas e formas de perceber e organizar o seu quotidiano real. Vygotsky (1991) define que é a partir dos dois níveis de desenvolvimento real e potencial que a aprendizagem acontece e que é necessário criar condições para que ocorra a ZDP, onde ocorre a transferência de conhecimentos. Neste sentido, só a partir de uma prática partilhada, democrática e colaborativa, onde as crianças realizam um trabalho de uma forma livre e criativa, a partir de problemas que surgem, da troca de ideias, de alternativas que se formam, num ambiente de partilha e colaboração, será possível o seu desenvolvimento integral.

Tendo isso em conta, será também necessário refletir sobre a importância não só da criança com os outros, mas também com o espaço. Ou seja, pensar no espaço como um contexto de exploração física, emocional, cognitiva e de construção de relações e interações com os outros. Deste modo, apresentamos no próximo item algumas reflexões sobre o papel do espaço no desenvolvimento da criança.

2.3 Organização do espaço como fator de desenvolvimento da aprendizagem

A organização do espaço em contexto pré-escolar constitui um fator fundamental para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a exploração e descoberta das suas potencialidades e propondo novas habilidades a nível motor, cognitivo, afetivo e da imaginação. A criança que vive num ambiente construído para ela e por ela vivência emoções e experiências que expressam a sua forma de pensar, bem como a forma como vive a sua relação com tudo aquilo que a rodeia.

A criança como ser único e “original” que age e interage no espaço procura satisfazer os seus interesses e responder às suas curiosidades através da

exploração/experimentação e, assim, compreender o mundo que a rodeia. Este processo permite que a criança construa o seu conhecimento e compreenda a realidade física e social que a rodeia. Segundo Alliprandi (1984 cit. em Zabalza 1992),

o educador deve preparar um lugar em que todos, e cada um, sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos (...) não sejam mantidos à distância (...) um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade, inclusivamente, a vida “bastante difícil” dos pequenos alunos da escola infantil (p.281).

Deste modo, uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gosto de estar na escola e que potenciem o desenvolvimento global das crianças que neles passam grande parte do seu dia. Além disso, Zabalza (1992) afirma que,

o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades (...) Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos (...) (p. 120).

É necessário aceitar que existem fortes relações entre os sujeitos e o meio, pois todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, entre outros) que facilitam, limitam e ordenam a intenção dos sujeitos. Ou seja, diferentes ambientes, através de um jogo dinâmico de facilitações/limitações, darão lugar a diferentes intenções dos sujeitos.

Neste seguimento, entende-se o espaço como um contexto de significações e a distribuição do equipamento no espaço surge como figura promotora do bem-estar e da implicação do grupo, sendo uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil a organização de contextos de aprendizagem e de espaços que promovam a alegria e que potenciem o desenvolvimento integral das crianças que neles passam grande parte do seu dia.

O espaço pode ser também um contexto de significações que se constroem através das interações que as crianças estabelecem com os objetos e materiais dispostos no espaço. Como nos refere Zanelli (1984, cit. Zabalza, 1992),

é precisamente nessa relação figura/cenário que se gera o significado, isto é, o efeito da figura sobre nós mesmos (...) podemos dizer também que cada um dos nossos comportamentos, assim como cada actuação em que nos vemos implicados, adquire sentido para nós e, portanto, exerce os seus efeitos, segundo em que nos encontramos, se o contexto se modifica, modifica-se também o sentido do nosso comportamento e variarão os efeitos que a própria realidade produz sobre nós próprios (p.122).

A organização do espaço e a distribuição do equipamento surge como uma figura que para além de permitir à criança dar significado e sentido aos conhecimentos adquiridos, pode influenciar a nossa forma de agir e de olhar a realidade que nos rodeia.

A discussão sobre a importância do meio no desenvolvimento da criança tem como um dos seus representantes Vygotsky, o qual relaciona a afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, e desse modo, considerando o meio social como um fator importante no desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com o mesmo autor, o meio em que a criança vive e a relação que a mesma estabelece com ele é fator do desenvolvimento da personalidade e das qualidades específicas humanas como fonte dessas qualidades. Partindo deste ponto de vista o educador deverá ter uma atitude intencional quando planeia a sua prática e o processo de ensino-aprendizagem e assumir um papel de mediador das situações, de forma a que as crianças tenham acesso a uma diversidade cultural, assimilando desta forma os conhecimentos a fim de desenvolver as suas capacidades e qualidades humanas.

Neste sentido, o espaço deve ser definido não só pelo educador como, principalmente, pela criança, baseada numa construção colaborativa fundamentada nos seus interesses e desejos, nos projetos a serem desenvolvidos, nas relações interpessoais e nas possibilidades de experimentação e exploração de novos conhecimentos e aprendizagens. Muitas vezes observamos que os educadores apoderam-se dos espaços, procedendo à sua organização e decoração sem ter em conta a perceção da criança. Assistindo, assim, à organização de um espaço em que reflete a existência de crianças que não têm o poder de escolha, de agir e de pensar em novas formas de organizar, bem como

criar novos materiais e artefactos, ou seja, um espaço que não reflète a identidade da criança.

Desse modo, para garantir que a educação promova o desenvolvimento das qualidades humanas, considera-se o espaço em que ocorrem as interações entre os sujeitos, neste caso um espaço que envolva ativamente as crianças em situações diversificadas que permitem relacionar-se com o mundo e a mediação intencional do educador na prática, de forma a garantir o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que explore o limite das potencialidades da criança (ZDP). Neste sentido, há a necessidade de organizar espaços que ofereçam oportunidades de experiências e situações diversificadas para que as crianças se apropriem dos significados socialmente construídos, atribuindo assim, significado e sentido aos conhecimentos adquiridos. A criança necessita de um espaço que lhe ofereça um leque rico de materiais e objetos e que tenha acesso aos mesmos, a fim de lhe proporcionar a apropriação das qualidades humanas que lhe são externas, ou seja, estar num espaço que promova o seu envolvimento e que permita dar respostas aos seus interesses e necessidades.

A organização do espaço deve proporcionar a atividade experimental e exploratória, sem que isso signifique dispersão. Deve igualmente favorecer autonomia pessoal e intelectual da criança, mas para que isso aconteça é necessário organizar pontos de referência claros para qualquer criança. Segundo Zabalza (1998), *o ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar (...). Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as actividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender* (p. 237). O mesmo autor considera que a forma como organizamos e estruturamos o espaço físico da nossa sala de aula constitui em si só uma mensagem curricular, reflète o nosso modelo educativo e direta e indiretamente o nosso estilo de trabalho, isto é, a forma como entendemos qual deve ser o papel educativo do professor e o que esperamos das crianças com as quais trabalhamos. Por outro lado, para Fabboni (cit. por Zabalza, 1992) *a estrutura da sala deve ser construída de modo a que os espaços organizados possuam elasticidade e flexibilidade* (p.138). O espaço será tanto mais valorizado quanto o seu poder de organização, de promoção e de interações entre as crianças e os objetos. Deve, por isso, facilitar as escolhas das atividades com todo o seu potencial de modo a contribuir para o bem-estar e implicação das crianças.

As crianças devem ter oportunidade de expressar as suas necessidades em termos de adequação do espaço disponível e é nessa linha de pensamento que o educador deve criar situações para que sejam as próprias crianças a participar nessa organização. Formosinho (2007) diz-nos que

(...) a pedagogia da participação centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, (...) a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico (p.21).

O espaço jardim de infância poderá ser encarado como um caminho para o exercício da liberdade, onde a criança terá de ser tratada como um ser singular, com especificidades e diferenças que necessitam de ser reconhecidas e respeitadas no tempo e espaço onde se encontram inseridas, ou seja, reconhecer e respeitar a criança como um sujeito com direitos, como um cidadão. Desta forma, é necessário criar condições e oportunidade para que o seu desenvolvimento global seja efetivo, não só na criação de legislação, mas também no contexto real, onde o direito ao brincar, o tempo e espaço da criança seja reconhecido, respeitado e considerado crucial para o seu crescimento enquanto ser singular, que pensa e age.

Até há relativamente pouco tempo, o espaço/sala, era um local onde conviviam apenas educadores e crianças, conceção que se tem vindo a modificar fruto da nova perceção que se tem sobre o ser criança. Assistimos, portanto, a uma transformação da sala num espaço motivador e estimulante, ponto de partida para novas experiências. A função do espaço é dar opção à iniciativa da criança, enquanto a função do educador é a de providenciar um ambiente de segurança e de reconhecimento que estimule as crianças e as ajude a combater a inibição.

Por outro lado, a capacidade imaginativa deverá também ser favorecida para que as crianças possam intervir de forma criativa nas possíveis mudanças no espaço com vista a alcançar melhores resultados, para Zabalza (1992) o nosso papel tem de ser mais do que deixar que a criança olhe só numa direção, mas sim, multiplicar os estímulos, as perspetivas, as paisagens e os detalhes. Ao nível de espaços isso significa enriquecer e diversificar esses estímulos e as formas dos mesmos. Nesta conceção o brincar oferece à criança uma estrutura ampla para ações no âmbito da utilização da imaginação, criação de

intenções, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas, oportunidade de interagir entre pares e objetos, de partilhar opiniões, explorar e tomar consciência das suas capacidades e limitações e tomar decisões, que sem dúvida contribuem de forma efetiva para o seu desenvolvimento. Através do brincar a criança constrói conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, experimenta/explora a relação com o que a rodeia de forma criativa e ativa e vivência situações de tomada de decisões.

Vygotsky (1991) considera que o sujeito se constitui nas relações que estabelece com os outros, onde o brincar assume uma posição privilegiada para a interpretação do processo de constituição do sujeito, apresentando o brincar como uma atividade em que não só o significado social e histórico produzidos são construídos, como também poderão emergir novos significados.

Deste modo, brincar e o faz de conta são considerados como espaços de construção de conhecimentos por parte das crianças, na medida em que os significados que transitam nesse plano são apropriados pelas mesmas de uma forma específica. *A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.* (Vygotsky, 1991, p. 127). Desta forma, a importância do brincar para o desenvolvimento da criança reside no facto de contribuir na mudança da relação da criança com os objetos, onde a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas formas de interpretação, expressão, ação, construção de relações sociais com os outros. Seguindo este ponto de vista, Vygotsky (1991) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos são instituídas. O brincar de faz de conta estimula a capacidade da criança respeitar regras, promove a criatividade, através da escolha e representação de papéis, na criação de cenários e artefactos.

O brincar envolve múltiplas aprendizagens, Vygotsky (1991) afirma que *na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade* (p.122). O mesmo autor considera que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o

desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

Neste sentido, o educador deve clarificar os objetivos da sua prática a fim de proporcionar à criança o encontro com um leque variado de direções e caminhos a percorrer, em que possa vivenciar experiências diversificadas que promovam a sua implicação na partilha de interesses, emoções e opiniões, descobrindo novas formas de se relacionar com o mundo e construir novas aprendizagens enriquecedoras para o seu desenvolvimento. Desta forma, olhar a criança como um ser que é capaz de pensar, de gerir o seu tempo e espaço e de construir novas formas de brincar.

O ato de brincar, uma ação mediada pelo contexto social e cultural, o significado construído pela criança sobre a funcionalidade dos objetos e da sua participação nas brincadeiras, não é estático. Por um lado, existe dependência dos sistemas de significação coletivamente compartilhados nas interações entre pares e por outro lado, a construção de padrões sociais sob a perspetiva da criança, os quais são resignificados no seu quotidiano e nas suas interações com seus pares e objetos. Desta forma, a criança recria o seu espaço de brincadeira, com novos cenários, inventando funções para os objetos, atribuindo-lhe um novo sentido e significado.

O educador deve surgir como um sujeito interveniente e ativo, como agente do conhecimento e impulsionador do desenvolvimento, sendo responsável pelo projeto pedagógico e mediador no processo de aprendizagem da criança. Ou seja, é um elemento que simultaneamente estimula, desafia e apoia, devendo ter sempre em atenção os interesses e necessidades das crianças, promovendo um ambiente de organização participativa, de colaboração e entreajuda e, encorajando a partilha de opiniões e emoções.

Neste sentido, a prática por um lado de uma pedagogia de encontro, em que no estabelecer de um encontro com o outro tomamos consciência do outro como um ser singular, com particularidades e diferenças, e por outro lado de uma pedagogia de escuta torna-se crucial.

O encontro supõe uma interação entre os sujeitos, quando se cria um ambiente onde as perguntas e respostas nas suas mais diversas linguagens, ou seja, como refere Alfonso López Quintas (1996),

toda a relação de encontro implica apelações e respostas: convidas-me a dar um passeio por um determinado lugar e eu acedo a isso, mas indico que seria preferível fazê-lo noutra sítio. A minha resposta é, portanto, um apelo que te dirijo. O esquema que estrutura o encontro não é “linear” (acção-paixão) mas “reversível” (apelo-resposta). Apelar significa convidar a assumir activamente um valor e realizá-lo na própria vida. Daqui se depreende que o encontro não se dá de modo automático ao anular as distâncias e fundar uma relação de vizinhança. Exige um intercâmbio de possibilidades, e este não se dá quando os objectos se justapõem mas quando dois ou mais âmbitos de realidade se “intercalam”, i.e., tomam iniciativas conjuntamente e colaboram na mesma tarefa. Essa forma de vinculação tem de ser criada livre e esforçadamente, porque coloca determinadas condições. Se duas ou mais pessoas não as cumprem, podem conviver durante longo tempo sem se encontrar nem uma só vez (p. 48).

Deste modo, a pedagogia do encontro convoca um estabelecer de um diálogo contínuo não só com o outro, mas consigo próprio e o mundo, onde o sujeito poderá transformar-se através do intercâmbio de vivências e experiências e estabelecer contacto e respeitar a diferença como um elemento fundamental no seu processo de construção de conhecimento, tornando-o pleno de sentido e significado.

Desta forma, construir um ambiente em que por um lado, o educador e crianças vivessem em permanente percepção, no contacto e na troca de experiências e opiniões com o outro, como sujeitos simultaneamente individuais e coletivos num espaço estimulante, desafiador e organizado de forma democrática. Ou seja, um espaço em que cada um tem a liberdade de expressar a sua opinião, de intervir e no qual se sente seguro, pois sente-se reconhecido e respeitado como ser presente que é. E por outro lado, a prática de uma pedagogia da escuta, que teve como principal impulsionador Loris Malaguzzi, e que fundamenta as bases do modelo educativo na pedagogia da escuta e nas cem linguagens da criança, integrando a arte enquanto ferramenta para o pensamento. O educador terá de ser sensível e perceber os sinais da criança e as suas várias formas de linguagem (desenho, movimento, palavras, construções, dramatização, entre outros...) quando tentam interpretar e compreender o mundo que a rodeia. Deste modo, o educador deverá escutar a opinião e o

pensar de cada criança, e a partir da qual construir em conjunto a organização do espaço, a partir das opiniões, interesses, preocupações e necessidades das crianças.

Deste modo, a interação e comunicação constituem-se em elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida que a colaboração entre os vários sujeitos envolvidos no processo educativo, através da partilha e escuta, possibilita a construção de saberes.

3 Enquadramento Empírico

3.1 Metodologia

A educação é, sem dúvida, uma área que provoca muitas questões de investigação. Durante algum tempo, essas questões foram investigadas segundo o paradigma quantitativo ou positivista. Bodgan e Biklen (1994) afirmam que ainda existem atualmente alguns teóricos da educação, nomeadamente Smith (1983), Stainback e Stainback (1985), Howe (1988), Firestone (1987), Smith e Heshusius (1986), que discutem as diferenças entre investigação do tipo quantitativo e qualitativo ou se as duas podem e devem ser articuladas.

Estes autores consideram que começa a ser habitual o recurso à investigação qualitativa nas questões educacionais e, citando Popkewitz (1984), afirmam que a abordagem qualitativa já adquiriu legitimação e maturação, na medida em que *um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais* (p.11). No entanto, esta mudança no âmbito das estratégias de investigação não é significado de facilidade na ação de investigar as questões educativas, na medida em que a realidade não é compreendida e interpretada por todos da mesma forma. Pois cada indivíduo vivenciou experiências e adquiriu/construiu conhecimentos distintos sobre a realidade, atribuindo desta forma sentidos e significados diferentes aos objetos e às situações do quotidiano. Estudar a realidade educativa, de facto, torna-se uma tarefa complexa, porque inclui a ação humana que é extremamente subjetiva.

Os métodos qualitativos atribuem, um importante papel ao significado que os participantes atribuem às coisas, pois são esses pontos de vista que permitem desvendar a ação interna das situações. Quase todos os estudos qualitativos, segundo os mesmos autores apesar de se desenvolverem em variados contextos e adotarem muitas formas, envolvem trabalho de campo, o que implica estar dentro do território, do mundo do sujeito, para recolher dados descritivos, registar o que acontece, participar nas atividades dos sujeitos e tentar apreender o seu modo de pensar. A investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que

propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste sentido, o presente estudo insere-se na investigação qualitativa uma vez que decorre no ambiente natural do Jardim de Infância e pretende descobrir, reconhecer informação que possibilite compreender a essência, a natureza e a significação dos comportamentos e atitudes das crianças quando perante situações que envolvam o trabalho colaborativo. Assim, tornou-se fulcral optar-se por uma recolha de dados descritiva, proveniente da observação e registo de comportamentos observados, se se pretende conhecer e compreender os processos de desenvolvimento do pensamento e das atitudes das crianças perante situações de interação, de trabalho colaborativo em contexto natural.

Neste processo o investigador assumiu o papel de criar, selecionar e dinamizar estratégias/atividades colaborativas que lhe permitissem a recolha de dados que manifestassem por parte das crianças o recurso e estabelecimento de relações de conhecimentos, e consequentemente a capacidade de construir novos conhecimentos. Os referidos dados foram posteriormente alvo de organização e tratamento, tendo presente, como uma das características da investigação-ação, a forma como o investigador encara e perspetiva as situações e acontecimentos, a sua sensibilidade, os seus interesses e curiosidades, os seus conhecimentos.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem procurámos observar, recolher dados e analisar os processos de pensamento das crianças, quando participavam em atividades colaborativas, e assim, compreender a forma como interpretavam as situações, os métodos que utilizavam, as relações que estabeleciam com os conhecimentos previamente adquiridos em momentos de interação com os outros.

Este tipo de metodologia desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.

Neste estudo, será importante na análise e interpretação dos dados estar atento às interações, na medida em que a investigação qualitativa é vista como uma relação entre os indivíduos. Contudo, não se deve permanecer na simples descrição do objeto de estudo,

restringir-se à indicação das possíveis explicações e soluções para uma determinada situação ou problema, identificando as suas causas, mas devemos nos preocupar em descrevê-los, tendo em conta a sua natureza e significação.

A confidencialidade dos sujeitos que integram o grupo desta investigação foi garantida na apresentação dos dados. Desse modo, foram substituídos os nomes de todos os participantes envolvidos por siglas e da mesma forma não foi identificada a localização do contexto.

Assim, a presente investigação tem como objetivo compreender de que forma a organização do espaço com recurso à atividade colaborativa contribui para o aumento dos níveis de bem-estar e implicação da criança.

4 Organização e Intervenção

4.1 Objectivos e descrição dos procedimentos investigativos

Durante a primeira fase, período de observação, da prática pedagógica supervisionada encontrámos um espaço com potencialidades que considerámos não estarem a ser rentabilizadas e um conjunto de constrangimentos no plano temporal e espacial. Para além, da perceção da busca de cada criança em encontrar um lugar num espaço, que ainda, se encontrava despido de emoções, sentimentos e da identidade das crianças. Situação que se refletia na dificuldade das crianças que ingressavam o jardim de infância pela primeira vez em se movimentarem e compreenderem a organização e funcionamento da sala, no seu comportamento e atitude para com os outros, que se manifestava no “atropelamento” do espaço do outro, na ausência de interações e de entreaajuda e colaboração interpares.

Deste modo, tendo em conta as referidas preocupações partimos para a intervenção com o objetivo de encontrar respostas, na tentativa de fortalecer as interações entre pares, na consciencialização do outro e das suas necessidades, no respeito pela individualidade de cada um, no exercício da entreaajuda e na procura de envolver as crianças ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ao longo do percurso valorizámos o envolvimento da criança como ponto de partida para a prática de uma educação com qualidade, através do qual pretendíamos que as crianças se implicassem de uma forma coesa e democrática. Neste sentido, as ações foram surgindo através do diálogo e partilha de opiniões, dos desejos e necessidades das crianças, que tiveram como produto final um projeto direcionado para a transformação do espaço e consequentemente na procura da construção de um ambiente que refletisse o seu ser, o seu pensar, o seu saber e cultura, as suas motivações, interesses e desejos. Ou seja, um espaço onde a criança tivesse prazer e gosto de estar, de pertencer e se sentisse motivada a participar de forma ativa e criativa.

O projeto desencadeou-se a partir não só da necessidade da criança encontrar o seu lugar no espaço, que até então, se encontrava despido da identidade das crianças, bem como da necessidade em criar oportunidade e condições para o seu envolvimento no seu próprio processo de desenvolvimento, através da partilha de opiniões, na resolução de conflitos e na tomada de decisões.

Perante um conjunto de constrangimentos no âmbito temporal e espacial, considerámos crucial utilizar como estratégias ouvir a criança, reconhecendo-a como um ser singular capaz de pensar, agir e interagir, proporcionar o seu envolvimento na

transformação do espaço de uma forma ativa e criativa, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Procurámos relacionar a necessidade de procurar respostas para as preocupações e constrangimentos que encontrámos neste contexto e o objeto de estudo desta investigação, o qual se prende em compreender de que forma a organização do espaço com recurso à atividade colaborativa contribui para o aumento dos níveis de bem-estar e implicação da criança. Deste modo, o projeto de transformação do espaço delineou-se inicialmente com a criação de uma “equipa especializada”, constituída por cinco crianças (T0, R1, D0, M0 e R2) (cf. Quadro I), que realizou as mudanças no espaço através do trabalho colaborativo, em que este se assume numa ação de grupo, na construção conjunta de um mesmo projeto.

Relativamente, à definição da amostra, pelo facto de nos encontrarmos no início do ano letivo, o que exige um período de adaptação que difere de criança para criança, não possuíamos por isso, elementos suficientes que permitissem traçar um perfil de cada uma das crianças. Deste modo, os critérios tidos em conta para a definição da amostra do presente estudo foram: I) a diversidade no tempo de frequência no jardim de infância, foram selecionadas crianças com número diferente de anos de frequência no jardim de infância; II) a idade, selecionando crianças com idades diferentes; III) o género, integrando crianças do género feminino e masculino.

Da população de vinte e quatro crianças selecionámos uma amostra de cinco crianças, duas das quais frequentavam o jardim de infância há dois anos, uma há um ano e as restantes duas pela primeira vez. Cinco crianças têm idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo três do género masculino e duas do género feminino. Do género masculino duas crianças têm cinco anos de idade e uma tem quatro anos de idade, quanto ao género feminino uma criança tem cinco anos de idade e outra tem três anos de idade.

O quadro I mostra o perfil da amostra das crianças que formaram a “equipa especializada”.

Quadro 1 - Perfil da Amostra

Nomes	Género	Idade	Tempo de frequência no contexto
R1	Feminino	5 anos	2 anos
M0	Feminino	3 anos	1 ano
T0	Masculino	4 anos	0 ano
R2	Masculino	5 anos	0 ano
D0	Masculino	5 anos	2 anos

A recolha de dados ocorreu em três momentos: 19 de Setembro a 4 de Outubro (período de observação); 4 a 26 de Outubro e 7 de Novembro a 14 de Dezembro de 2011 (período de intervenção). Durante o período de observação (19 de Setembro a 4 de Outubro) adaptámos e construímos instrumentos de recolha de dados que nos permitiram registar e analisar os níveis de bem-estar e implicação das crianças perante a transformação do espaço, os quais também foram utilizados no período de intervenção (24 a 26 de Outubro e 7 de Novembro a 14 de Dezembro de 2011), de forma a permitir estabelecer uma análise comparativa dos resultados obtidos. A primeira grelha⁶ (cf. anexo 1) dizia respeito à observação das áreas e nela registou-se a organização e o apetrechamento da sala e a experimentação e representação das crianças na mesma, tendo como objetivos verificar o grau de bem-estar e de implicação na sala, respetivamente. A segunda grelha (cf. anexo 2) referiu-se à observação do bem-estar das crianças na área faz de conta e atendeu aos seguintes indicadores gerais:

- I) abertura e receptividade;
- II) flexibilidade;
- III) auto-confiança e auto-estima;
- IV) assertividade;
- V) vitalidade;
- VI) tranquilidade;
- VII) alegria;
- VIII) ligação consigo próprio.

⁶ Grelha baseada Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Gulbenkian. Júlia J. (2008). *Cadernos de Educação de Infância*. Quality at the level of Process, Outcome & Context. Espaço Noesis.

Relativamente à grelha de observação da implicação (cf. anexo 3) das crianças na área faz de conta, esta contemplou os seguintes aspetos:

- I) concentração;
- II) energia;
- III) complexidade e criatividade;
- IV) expressão facial e postura;
- V) persistência;
- VI) precisão;
- VII) tempo de reação;
- VIII) expressão verbal e satisfação.

As grelhas referentes ao registo dos níveis de bem-estar e implicação são da autoria de Ferre Laevers e adaptadas por Gabriela Portugal (Portugal, G. e Laevers, F. (2010), segundo os quais os níveis de bem-estar podem ser quantificados de muito baixo (1), baixo (2), médio/neutro ou flutuante (3), alto (4) e muito alto (5). Para que seja possível atribuir qualquer um dos referidos níveis é necessário ter em conta o que especifica cada um. Assim, o nível 1 é atribuído a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; demonstrando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; manifestando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria; sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. Para que seja atribuído às crianças o nível 2 estas têm de evidenciar frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e auto-estima são baixas. As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto, mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e auto-confiança. O nível 3 é também

atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. As crianças a quem se atribuí o nível 4, em geral, evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Finalmente, o nível 5 é atribuído a crianças que, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, auto-confiança e auto-estima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade.

No que se refere aos níveis de implicação a sua quantificação de 1 a 5 obedece às seguintes especificidades. O nível 1 corresponde à não atividade, ou seja, a criança está mentalmente ausente; se existe alguma ação esta é tão-somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples. Já no nível 2 há uma atividade em curso mas esta é frequentemente interrompida. Relativamente ao nível 3 a criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua mas falta concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. Facilmente se interrompe a atividade quando um estímulo atraente surge. Para que seja atribuído o nível 4 são necessários que aconteçam momentos de intensa atividade mental; outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Finalmente, o nível 5 reflete a existência de atividade intensa; subsiste total implicação expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso. Portanto, avaliar implicação não é um processo racional-linear mas largamente intuitivo, pressupondo sempre a mobilização de competências de empatia na observação.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, no período de intervenção, com base no suporte teórico definido no capítulo três, procedemos à

construção de uma grelha de observação (cf. anexo 4) e à criação de registos escritos, nomeadamente relatórios de obra (cf. anexo 5) e reflexões sobre a prática. Na grelha de observação estão definidos os seguintes itens: identificação da atividade (local onde se desenrola e descrição da mesma), da data, do nome e idade da criança, dos indicadores de trabalho colaborativo⁷ e de que forma a criança o manifestou.

A grelha de observação atendeu aos seguintes indicadores:

- I) A criança tem em atenção as ideias dos outros;
- II) A criança estabelece acordos (negociar pontos de vista);
- III) A criança ajuda os colegas na concretização de ações;
- IV) A criança partilha materiais e ideias;
- V) A criança assume responsabilidades pelas ações do grupo;
- VI) A criança procura resolver conflitos no grupo;
- VII) A criança está disponível para o grupo encorajando-o a ultrapassar dificuldades.

Relativamente aos registos escritos produzidos com as crianças, especificamente os relatórios de obra, tiveram como objetivo registar as opiniões e intenções das crianças relativamente à transformação do espaço. Os aspetos que contemplam no primeiro relatório de obra diferem dos que se encontram nos restantes relatórios. Deste modo, o primeiro relatório contemplava os seguintes aspetos:

- I) Quem é quem (formar equipa);
- II) O que mais gostam nesta área;
- III) O que menos gostam na área;
- IV) O que mudariam;
- V) Gostavam que esta área tivesse um tema;
- VI) Qual o vosso primeiro passo.

No que diz respeito aos restantes relatórios consistiram em permitir realizar um ponto de situação sobre a transformação do espaço, nos quais constavam os seguintes itens:

- I) O que já fizemos;
- II) O que falta fazer.

⁷ Grelha baseada Lopes, J. e Silva, H. S. (2008). Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-De-Infância. Areal Editores.

Como forma de sustentar os registos efetuados na referida grelha e relatórios de obra fizemo-nos valer, também, de registos audiovisuais, fotográficos e escritos, nomeadamente as realizações de reflexões sobre a prática.

4.2 Análise e discussão dos dados

A metodologia utilizada, neste caso a qualitativa, teve como principal objetivo observar e registar situações que permitissem compreender de forma a organização do espaço com recurso à atividade colaborativa contribui para o aumento dos níveis de bem-estar e implicação das crianças. A partir de um constrangimento espacial e temporal desencadeado pela dinâmica da sala observado no período de observação da prática pedagógica e o facto de as crianças manifestarem dificuldade em entrar na fantasia do real, através da interação com os outros e os objetos da área de faz de conta, considerámos crucial promover uma transformação do espaço. Esta transformação teria de partir das opiniões das crianças, com o recurso à elaboração dos relatórios de obra, ao diálogo e do seu envolvimento na construção dos materiais e objetos.

Após a recolha de dados, que se traduziram não só nos registos escritos, nomeadamente os relatórios de obra realizados com as crianças e as reflexões sobre a prática, e no preenchimento da grelha de observação dos indicadores de trabalho colaborativo, bem como de registos audiovisuais, fotográficos e escritos (reflexões), é possível descrever as ações e situações que evidenciam a prática do trabalho colaborativo interpares. Por outro lado, considerámos crucial realizar reflexões sobre a prática, na medida que, no campo educacional, a reflexão consiste na ação que permite a reestruturação da prática educativa com vista a um melhor atendimento e desenvolvimento global da criança. Deste modo, através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática ocorrem as reestruturações das práticas educativas, permitindo criar estratégias que possibilitem encontrar respostas para os questionamentos, só desta forma nos podemos tornar não só num ser questionador, mas simultaneamente num agente ativo e implementador de mudança.

Assim, a seguir procederemos à descrição das situações e momentos que refletem as atitudes e comportamentos das crianças durante o processo de transformação do espaço

com recurso à atividade colaborativa e a respetiva análise dos mesmos, no sentido de compreender de que forma a atividade colaborativa no sentido de criar um espaço e ambiente mais enriquecedor para criança contribui para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

4.2.1 Descrição dos dados

4.2.1.1 Edificação do pilar basilar do projeto – “equipa especializada”...

No início de um projeto que se foi construindo em conjunto com as crianças ao longo das semanas, tendo em conta os interesses e necessidades das mesmas dialogámos com o grupo em geral com a intenção de ouvir as suas sugestões e ideias. Desta forma, dando a conhecer a criação de uma “equipa especializada”, explicitando qual seria a sua função e que lhes seria transmitido diariamente o desenrolar da atividade. As ações e situações que foram surgindo das interações entre as crianças foram alvo de observação e registo, com o intuito de identificar possíveis comportamentos e atitudes que se traduzissem em indicadores de trabalho colaborativo.

Assim, no primeiro encontro com a “equipa especializada” realizou-se um relatório de obra que consistia em definir cargos e funções, bem como o registo das opiniões e intenções das crianças relativas às mudanças a proceder na área de faz de conta. A equipa dialogou sobre as estratégias a implementar no espaço e decidiram quais seriam as ações prioritárias, para tal assinaram uma declaração de compromisso de forma a assumirem as responsabilidades que teriam de assumir com a realização da “obra”. Cada elemento da equipa teve oportunidade de apontar alguns aspetos que gostaria de ver melhorados, bem como a introdução e criação de novos materiais e objetos. Durante este processo de partilha de opiniões e ideias, todos elementos prestaram atenção às intenções de cada um, sendo todas as ideias registadas e apoiadas por todos, revelando assim um dos indicadores de trabalho colaborativo, nomeadamente a capacidade de ter em atenção as ideias dos outros, de partilhar ideias e de estabelecer acordos (negociar pontos de vista).

Há a salientar que todos os elementos concordaram em dar uma nova “roupagem” ao espaço, situação que inicialmente provocou algumas indecisões entre o grupo, na medida em que R1 propôs transformar o espaço num castelo para princesas, ideia apoiada

pelos elementos D0 e M0, mas não agradou a R2 e T0. Por um lado, concordaram com a ideia do castelo, mas a parte das princesas não foi do seu agrado, então foi proposto ser um castelo com uma parte para príncipes e outra para princesas. Esta sugestão foi bem recebida por todos e assim, conseguiram resolver um problema, chegar a um acordo e definir o tema do espaço.

No momento da definição dos cargos e divisão de ações, nomeadamente encarregado, engenheira, funcionários (crianças) e consultores/fornecedores de material (adultos), que cada elemento da “equipa especializada” teria de assumir surgiu um pequeno conflito, na medida em que duas crianças (R1 e R2) queriam ambas assumir o cargo de encarregado da “obra”. Esta situação foi ultrapassada com a sugestão de um jogo, o adulto colocaria um objeto numa das mãos atrás das costas para que nenhuma das crianças soubesse qual seria a mão que teria o objeto, a criança que descobrisse onde se encontrava o objeto seria o encarregado. R2 venceu o jogo e tornou-se no encarregado da “obra”, no entanto há a salientar que ambos aceitaram o resultado do jogo sem o mínimo conflito.

Na definição dos cargos os elementos manifestaram curiosidade em tomar conhecimento de uma forma mais precisa sobre as ações e responsabilidades que teriam de assumir ao aceitar os cargos que tinham escolhido. Esta situação aconteceu quando R1, com o cargo de engenheira e R2 como encarregado, questionaram-nos sobre quais seriam as suas ações na “obra” ao assumirem estes cargos.

4.2.1.2 O lançar da primeira pedra da “obra”...

Para o início da transformação do espaço a equipa tinha manifestado no primeiro encontro a necessidade de ter uma indumentária para trabalhar na “obra”, solicitando um capacete igual ao dos fornecedores e T0 referiu que seria preciso um avental, sugestão aceite pelos restantes membros. Neste segundo encontro a equipa definiu como primeira atividade a criação da fachada do castelo. Durante este processo de criação registaram-se situações que refletiram indicadores explícitos de atividade colaborativa interpares que passaremos a descrever.

Na criação da fachada do castelo, que passaremos a descrever, os indicadores presentes foram a partilha de ideias, ter em atenção as ideias dos outros e estabelecer acordos. Assim, R1 manifesta uma preocupação relativamente ao facto de uma das partes

superiores da fachada estar a tombar, apresentando algumas soluções, no entanto tem em atenção a sugestão de R2, o qual propõe a utilização de cola, ideia que R1 considera mais viável em relação às suas propostas. Perante as diferentes soluções a equipa acaba por acordar a utilização da cola.

Outra situação reveladora de uma atitude colaborativa é a criança ser capaz de ajudar os colegas na concretização de ações, neste caso M0 manifestou dificuldade em delinear a torre do castelo ao que R1 prontificou-se de imediato em ajudá-la a concluir a atividade. No início da realização da atividade os elementos da equipa assumiram os seus cargos e respetivas funções, nomeadamente T0 e D0 como funcionários da “obra” pegaram nos martelos e começaram a martelar no cartão que se transformaria na fachada do castelo, enquanto R2 como encarregado esteve atento e a tentar gerir as ações que se iam desenvolvendo na realização da “obra”. Por outro lado, R1, como engenheira estava orientar o adulto no esboço da fachada do castelo, através de um desenho de uma fachada, com o apoio da funcionária M0.

R2 como encarregado sentiu necessidade de tentar resolver um pequeno conflito, quando se apercebeu que T0 e D0 com as suas marteladas estavam a dificultar a concretização da atividade de R1 e M0, propondo-lhes que martelassem nos armários do futuro castelo, revelando, deste modo, o indicador a procura de resolver conflitos no grupo. Neste sentido, as crianças ajudam os outros, na resolução de conflitos e dificuldades, na medida em que pretendem o seu sucesso, isto é, a concretização das ações acontecem devido ao facto de trabalharem em grupo, à união de grupo.

4.2.1.3 O que alcançámos... o que queremos... do que precisamos...

Antes de a “equipa especializada” dar continuidade ao projeto de transformação do espaço, decidiu após o início da realização do segundo relatório de obra, estender a concretização do mesmo com a presença dos restantes colegas da sala. Deste modo, apresentou ao grupo as suas ideias e intenções, o que já conseguiram alcançar e o que ainda faltava concretizar. De seguida, solicitaram não só sugestões dos restantes colegas, as quais ouviram e registaram com atenção, bem como a sua colaboração na concretização de determinadas atividades, com o intuito, como referiu R2, “para ser mais rápido”, assim como, D0 referiu que também seria possível brincarem no castelo mais depressa. Esta

proposta foi aceite com muito entusiasmo por parte dos restantes colegas, que responsabilizaram-se em ajudar na concretização de ações propostas pela “equipa especializada”, nomeadamente na criação de artefactos e do túnel do castelo. Este momento permitiu observar alguns indicadores de existência de um trabalho colaborativo, nomeadamente, a equipa teve em atenção as ideias dos outros e o ajudar os colegas na concretização de ações.

A “equipa especializada” solicitou inicialmente a colaboração da equipa de colaboradores⁸ (Ecs) na criação de moldes e respetivo recorte de símbolos relacionados com os castelos.

Durante a reunião ambas as equipas apresentaram a sua opinião sobre como seriam as louças do castelo e tentaram chegar a um acordo sobre a sua cor e a forma, decidindo que seriam prateadas e douradas.

De seguida, e após a divisão de ações alguns elementos da Ecs apoiaram na finalização da fachada do castelo, durante a qual um dos elementos dessa referida equipa danificou de forma arbitrária uma parte da fachada, provocando situações de conflito. Perante isto, a “equipa especializada” reuniu-se para tentar resolver o problema, todos os elementos apresentaram os seus pontos de vista e após uma reflexão decidiram dar mais uma oportunidade ao colega. A “equipa especializada” dirigiu-se ao elemento conflituoso, a fim de refletir com ele sobre a sua atitude e comportamento, o qual acabou por reconhecer e aceitar a proposta da equipa em tentar encontrar uma estratégia para minimizar o danificado. O elemento da Ecs aceitou e além de reparar o problema, ajudou a equipa na continuidade da “obra”. De salientar que a “equipa especializada” se disponibilizou para o ajudar, dando possíveis soluções para minimizar o estrago. Nesta situação, o grupo de crianças demonstrou indicadores de trabalho colaborativo, não só na capacidade de estabelecer acordos, de partilhar de ideias e na procura de resolver conflitos no grupo, bem como em mostrar disponibilidade em encorajar o colega a ultrapassar dificuldades e em encontrar uma solução para resolver o problema.

Durante este processo surgiram outros pequenos conflitos, sendo de destacar o que se desencadeou entre R1 e M0, na medida em que queriam realizar a mesma atividade, situação que foi ultrapassada quando R1 sugeriu fazerem a atividade de forma intercalar.

⁸ A partir deste momento, sempre que nos referirmos à equipa de colaboradores utilizaremos a sigla Ecs.

4.2.1.4 Momento de unir forças...

A fachada do castelo necessitava de uma estrutura de suporte e para isso, trouxemos um conjunto de paletes de madeira. A “equipa especializada” ficou responsável pela desmontagem das paletes, a fim de arranjar ripas suficientes para a construção da estrutura. Alguns elementos da Ecs também se prontificaram a ajudar a “equipa especializada” na concretização da atividade. Durante esta atividade estiveram presentes indicadores de trabalho colaborativo, como ter em atenção as ideias dos outros, ouvir as ideias sobre as várias possibilidades de como construir o suporte de madeira, na partilha de materiais e ideias para a sua construção, e em ajudar o grupo na concretização do suporte.

Durante a desmontagem das paletes, T0 pegou no alicate para retirar os pregos das mesmas, atitude que se estende à restante equipa que começou a auxiliar o colega colocando os pés para fazer uma maior pressão no sentido para baixo (R1, M0 e R2), enquanto ele puxava os pregos. Já D0 utilizou o martelo para, também, facilitar a retirada dos pregos. Enquanto decorria a referida atividade, a Ecs criava e recortava os moldes para decorar os armários.

Todos os elementos envolvidos na construção da estrutura de suporte partilharam as suas ideias para a construção da estrutura, as quais tiveram em atenção, bem como sobre a reutilização das ripas que iriam sobrar, na medida em que durante este processo de desmontagem e construção os elementos foram explorando as ripas de madeira e fizeram descobertas para novas brincadeiras (e.g. baloiços, rampas e circuitos para os carros).

Nesta atividade observámos uma situação em que duas crianças pertencentes à “equipa especializada” R1 e M0 disponibilizaram-se para ajudar um colega, o R2, quando este manifestou dificuldade em desmontar uma paleta com um martelo. Perante esta situação R1 e M0 encorajou R2 a tentar novamente, demonstrando como se fazia e segurando na paleta, transmitindo-lhe confiança, o que revelou um indicador de trabalho colaborativo, ao mostrarem-se disponíveis para o grupo encorajando-os, neste caso um colega, a ultrapassar dificuldades.

Na ação de criar os copos, taças e pratos, atividade pela qual a Ecs se responsabilizou em concretizar, um dos elementos da Ecs sugeriu a ideia de utilizar as garrafas de plástico de um litro e meio para construir lanternas para o túnel, o qual apelidaram de escuridão, esta proposta foi aceite pelo restante grupo. Relativamente, à decoração do túnel, esta foi assumida por outro grupo de elementos pertencentes à Ecs.

Esta dinâmica permitiu que se observasse mais um indicador de trabalho colaborativo, os colaboradores assumem a responsabilidade pelas ações da “equipa especializada”, com a intenção de os ajudar na concretização de ações, refletindo-se assim, num outro indicador.

Na aplicação dos símbolos decorativos para os armários, alguns elementos da “equipa especializada” estavam com dificuldade em descolar os autocolantes e R2 prontificou-se a ajudá-los a descolar uma ponta do autocolante a fim de facilitar a concretização da atividade por parte dos seus colegas de equipa. Durante este processo de decoração cada elemento da “equipa especializada” se responsabilizou por um símbolo e acordaram entre si a sequência de colagem.

Para além de partilharem ideias que registaram no terceiro relatório de obra a fim de refletirem sobre o que já conseguiram concretizar e quais as ações que ainda faltavam concretizar, e desta forma definir prioridades, intenções e dividir ações, partilharam materiais no decurso da atividade a fim de finalizar a parte da fachada (M0, T0 e D0) adicionada devido ao túnel e da parte das princesas na mesma fachada, na colagem de retalhos de tecidos (R1 e R2).

Entre R2 e R1 surgiram alguns conflitos relativamente à melhor disposição e sequência dos retalhos de tecido na fachada do castelo, e R2 também já manifestava desmotivação em continuar a atividade. M0 ao aperceber-se desta situação propôs a R2 trocar de atividade, sugestão que foi aceite com agrado por R2. Perante esta resolução do problema verificou-se que M0 realizou a atividade com R1 sem qualquer conflito e R2 esteve muito empenhado no recorte e colagem de imagens para a fachada onde se iria colocar o túnel.

Antes de trocar de atividade R2 tinha demonstrado dificuldade em colocar a porção suficiente e necessária de cola nos retalhos de tecido, situação para qual R1 disponibilizou-se em demonstrar ao colega de equipa como deveria proceder para ter sucesso na concretização da atividade, encorajando-o a continuar. Neste sentido, ao longo da atividade revelaram-se diversos indicadores de trabalho colaborativo que se traduziram no desenvolvimento da capacidade de partilhar, ajudar, incentivar e na valorização das capacidades do outro. Estes fatores contribuíram para a existência de uma auto-estima e confiança crescentes por parte das crianças em serem capazes de resolver conflitos e tomar decisões.

4.2.1.5 Preparativos para viver um sonho...

Durante este processo de transformação surgiu o desejo de realizar a inauguração do castelo. Este desencadeou-se de outra atividade, que surgiu naturalmente, com o simples aparecimento de um conjunto de tecidos trazidos por uma mãe. Os vários retalhos foram mostrados às crianças e em conjunto começou-se a dialogar sobre o que se poderia fazer com os tecidos. De forma natural estas começaram a explorá-los e a certa altura as fitas e os turbantes eram adereços de eleição para os pequenos príncipes e princesas. Todos assumiram personagens e muitos verbalizaram o que incorporavam, desde guardas do castelo a cavaleiros. Propôs-se ao grupo que apresentassem as suas vestes às restantes salas e, assim, aconteceu um pequeno desfile. Chegados à sala todos puderam libertar energias ao som de música árabe e estando apetrechados com roupa a condizer não deixaram de dançar, o que os divertiu muito. Perante este facto, tivémos a ideia, com as crianças, de criar uma coreografia para a inauguração do castelo de Chuchurumel, nome que as crianças consideraram mais apropriado para o seu castelo, quando ouviram uma história sobre este castelo. A criança ao experimentar e explorar materiais (tecidos) de forma livre e espontânea desenvolve a sua capacidade de criar, devendo o educador, neste processo de exploração e criação, assumir o papel de mediador. Por outro lado, ao sentir valorizadas as suas criações e ações por parte do outro, a auto-confiança aumenta e por sua vez não tem qualquer receio em mostrar aos outros os seus feitos (desfile).

Quando o grupo decidiu atribuir o referido nome ao seu castelo, pesquisámos sobre o poema de Luísa Ducla Soares, intitulado “O castelo de Chuchurumel”. Após a sua leitura, o grupo identificou alguns elementos que considerou que estavam em falta no seu castelo e que a sua existência no mesmo era crucial. Logo, todos concordaram criar uma chave para o castelo ao que um elemento da Ecs sugeriu que teria de ter a altura de uma criança da sala, um tesouro com moedas de ouro e um símbolo que proibisse a entrada de carneiros no castelo.

Relativamente, a este símbolo de proibição T0 propôs a colocação de um sinal de proibição e R2 uma cruz, ao que R1 não concordou e D0 disse que a cruz se colocava no tesouro e o sinal de proibição na entrada de castelo para o carneiro. Todos acabaram por concordar com o sinal de proibição para o carneiro e a cruz para o tesouro.

O grupo manifestou curiosidade em saber o que significava carnicheiro, ao que R1, mesmo desconhecendo o significado, partilhou ao grupo que não lhe agradava a entrada de um carnicheiro, considerando que fosse algo mau, que podia destruir o castelo. D0 considerou que a palavra significava carne. R2 partilhou que poderia ser um animal e outros pensavam que seria uma pessoa má. Perante este questionamento e partilha de diferentes ideias procedemos em conjunto a uma pesquisa sobre a palavra carnicheiro. Após ouvirem o que seria um carnicheiro todos concordaram que tinha de se evitar a entrada de carnicheiros no castelo. Então T0 propôs a colocação de um sinal de proibição (sinal de trânsito) com uma inscrição a dizer “carniceiros”.

Relativamente à criação de uma coreografia para executarem na festa de inauguração do Castelo de Chuchurumel levámos um CD com uma compilação de músicas palacianas que o grupo teve a oportunidade de ouvir diversas vezes. Após a sua audição de todos os elementos do grupo, fizeram a escolha de uma faixa do CD e partilharam com todos. Como existiam diversas opções o grupo acordou que seria necessário realizar uma votação, procedendo assim à mesma.

De seguida, optou-se por formar pares para a dança tendo em conta a lista de padrinhos/madrinhas e afilhados (as), estes títulos surgiram da aplicação de uma estratégia no início do período de intervenção, a qual consistiu na realização de uma cerimónia de apadrinhamento em que solicitava a colaboração das crianças que já frequentavam o contexto há mais tempo, no sentido de estas se comprometerem a ajudar os colegas mais novos em tudo o que estes precisassem. Esta estratégia surgiu de uma preocupação e constrangimento que observámos durante o período de observação, em que verificámos que treze das vinte e quatro crianças frequentavam o contexto pela primeira vez, manifestando dificuldade em se movimentar no espaço e compreenderem o funcionamento da sala. Deste modo, durante a aprendizagem da coreografia criada com as crianças, os padrinhos/madrinhas tiveram o cuidado de prestar atenção aos afilhados, estando disponíveis para os ajudar a executar a atividade, exemplificando várias vezes os passos da coreografia. Esta atividade teve diferentes fases, nomeadamente iniciaram com a audição da música e definição dos passos para coreografia, posteriormente os adultos demonstraram os mesmos. Em seguida, definiram-se a posição de cada par e iniciámos o ensaio. No entanto, algumas crianças revelaram dificuldades, sendo solicitado aos que

estavam mais à vontade com a coreografia para a demonstrarem aos outros, dançando individualmente com os mais novos.

No decorrer desta atividade as crianças, através das suas atitudes, revelaram alguns indicadores de trabalho colaborativo, ajudando os colegas a concretizarem a ação da coreografia, assumindo a responsabilidade em apoiar o outro e o encorajar a ultrapassar dificuldades em memorizar os passos da coreografia. Por outro lado, o facto de partilharem ideias com grupo sobre possíveis passos para a criação da coreografia, bem como no estabelecer de acordos, indicador que se manifestou nas situações de seleção da música e na definição dos pares para a realização da dança.

4.2.1.6 Concretização de um sonho... somos Príncipes e Princesas...

No dia que antecedeu a festa de inauguração, o grupo reuniu-se para ultimar os preparativos dialogando sobre o que ainda faltava preparar e procedendo à divisão de ações a fim de concretizar a decoração do castelo. O grupo formou-se em pares para realizar o ensaio geral da coreografia e definiram os lugares que iriam ocupar na dança. Enquanto decorreram os preparativos para o ensaio, cada criança procedeu à prova do vestuário e adereços que correspondiam à personagem que tinham escolhido para assumir no castelo (princesas, príncipes, cavaleiros, guardas, rainha, cozinheiro e um dragão).

Ao longo da transformação do espaço, a família das equipas de trabalho colaboraram no sentido de concretizar algumas ações como por exemplo as cortinas do castelo, o vestuário dos príncipes e princesas e comida para o grande banquete que se realizou no dia da festa de inauguração do castelo.

Na festa de inauguração cada criança assumiu o seu papel de uma forma empenhada: o cozinheiro que serviu por sua própria iniciativa os colegas durante o banquete, o facto de todos terem concordado em que seria a rainha a inaugurar o castelo, abrindo com a chave a porta do mesmo. Durante a festa as crianças brincaram livremente, interagindo com os outros e os objetos num ambiente palaciano, demonstrando que se sentiam à vontade e com vontade de usufruir de uma forma plena do castelo e deste modo, brincar num espaço, com o qual se sentiam identificados. Pois tudo o que este espaço possuía tinha a sua “mão”, refletindo as suas emoções, os seus desejos e interesses, desta forma se evidenciavam elevados níveis de implicação e de bem-estar.

4.2.2 Análise dos dados

A partir das observações, as quais nos permitiram aperceber da existência de constrangimentos por parte das crianças relativamente ao espaço, nomeadamente através da estratégia do jogo simbólico, no qual era solicitado que representassem papéis na área de faz de conta, partimos para este desafio com a convicção de que para ultrapassar os referidos constrangimentos era urgente ouvir as crianças sobre o seu espaço, relativamente ao seu sentir, ver e pensar sobre o mesmo. As crianças manifestaram a vontade de modificar e organizar o espaço de uma forma diferente com as seguintes sugestões: pintar os armários; colocar um baú para as roupas; uma sapateira; criar um posto médico; animais de estimação; construir instrumentos; um cabeleireiro; uma secretária com cadernos, lápis e canetas para estudar; transformar a sala num castelo. Para além da transformação do espaço, as crianças demonstraram que gostariam de explorar outros materiais como o papelão, tintas, papel autocolante, recortes de revistas e jornais e tecidos.

Deste modo, a partir das suas opiniões, interesses e dificuldades considerámos crucial transformar o espaço com as crianças de forma a contribuir para o seu desenvolvimento integral. Neste sentido, sob a perspetiva da teoria histórico-cultural o desenvolvimento e aprendizagem da criança têm como ponto de partida a conceção de que a construção do conhecimento se dá por meio da interação da criança com o meio. Deste modo, Faria (1997) refere que *a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.* Neste sentido, o espaço educativo poderá proporcionar uma convivência estimulante, desafiadora, criativa e colaborativa quando promove o acesso a diferentes culturas, ou à cultura de um modo geral. Neste caso, ao permitir às crianças que manifestassem o gosto de transformar o espaço num castelo, procurámos proporcionar ao longo da transformação do mesmo oportunidades de viajarem pela época dos castelos, sobre os hábitos, os costumes, as danças, o vestuário, pintura, fotografias e histórias, fazendo uma analogia com o tempo presente das crianças.

Assim, o projeto parte de uma atividade, transformar o espaço, a partir da qual surgem uma sequência de atividades e estratégias que seguem um determinado tempo, podendo o projeto e os próprios dados serem divididos em fases.

Deste modo, a primeira fase refere-se ao primeiro relatório de obra realizado com a “equipa especializada”, a qual era responsável pela transformação do espaço, no qual as crianças manifestaram as suas opiniões sobre o espaço, nomeadamente à área de faz de conta, o que gostariam de manter, de mudar, o que mais gostam e o que menos gostam na área, como gostariam de fazer a transformação, se atribuiriam um tema e qual seria a primeira mudança que efetuariam na área. Por outro lado, definiram os cargos, quem era quem na obra e quais as ações que teriam de executar. A realização dos relatórios de obra permitiram ouvir a criança, levá-la a refletir sobre o espaço, tendo por base a partilha e o diálogo consigo próprio e com os outros, surgindo assim, conflitos, negociações e limar de opiniões e ideias, no sentido de um desenvolvimento enriquecedor. Neste sentido, e segundo Vygotsky, consideramos que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado, de interação com o meio social, uma vez que as formas psicológicas mais complexas emergem da vida social.

Após a definição dos cargos, ações e intenções, bem como do tema da área, cada elemento da equipa assinou uma declaração de compromisso, assumindo perante o grupo o negociado para garantir que a “obra” seria realizada com a colaboração e o empenho efetivos de quem trabalha como equipa. Segundo a conceção de Vygotsky para que o desenvolvimento aconteça de forma efetiva para além de o educador assumir um papel de mediação de situações desafiadoras, estimulantes e criativas, deve existir uma colaboração mútua entre as crianças. O conceito de colaboração, neste caso, deve ser entendido não como cooperação, mas sim na igual possibilidade de negociação, de responsabilidades, de tomada de decisões e partilha de ideias por meio de mútua concordância. A aprendizagem pode ser entendida como um processo transformador da experiência, em que se dá a construção do saber e dessa própria experiência se partilhada com os outros torna-se mais enriquecedora.

Numa segunda fase, para proceder à transformação do espaço dialogámos com as crianças sobre o que pensavam que seria um castelo, quais as rotinas e hábitos, tipo de objetos, vestuário dos príncipes e princesas, as quais trocaram impressões umas com as outras relativamente à cor e forma dos pratos e copos, donde vinha a água, ao que R₁ disse

que era da torneira e M₀ disse que seria do rio. Por outro lado, proporcionámos o contacto com imagens de artefactos, de objetos, de príncipes e princesas, quadros de pintura, esculturas e a partir das quais as crianças criaram um livro sobre castelos, bem como a modelagem com massa de pão de objetos relacionados com os mesmos. Para além das imagens houve a necessidade de proporcionar a leitura e dinamização de histórias sobre castelos e com retalhos de tecido as crianças exploraram criando adereços para príncipes e princesas.

Assim, Faria (1997) considera que

os diferentes espaços da escola da infância, (...) devem permitir também a realização de atividades individuais, e pequenos e em grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não trabalho, o direito à brincadeira, enfim o direito a infância (p.74).

Neste caso, quando as crianças criaram adereços, os quais colocaram na cabeça, começaram a dançar de forma divertida, interagindo com os outros, demonstrando os seus dotes de bailarinos reais e alguns dirigiram-se à casa-de-banho para se verem no espelho, para confirmarem que estavam uns autênticos nobres. A partir deste momento divertido, propusemos-lhes criar um desfile para mostrar às restantes salas, proposta que foi logo aceite por todos de forma entusiástica. Durante o desfile assumiram as suas personagens, príncipes e princesas, demonstrando que efetivamente se tratavam de elementos da realeza, destacando M₀, que se sentia estar em pleno desfile da nobreza, sorrindo e desfilando com elegância perante os seus súbitos.

Desse modo, entende-se que um espaço para a educação de crianças deve valorizar o acesso livre de materiais e objetos, o brincar, a comunicação e interação entre os sujeitos, com o objetivo de promover a colaboração, a motivação, a autonomia, a diversidade de atividades que promovam a apropriação máxima da cultura e, enfim, o desenvolvimento pleno das crianças. Assim, a organização do espaço da sala de educação infantil deve tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças possibilitando atividades através da exploração e experiências dos mesmos no contexto histórico-cultural, o relacionamento entre as crianças e seus pares, com os adultos e com o meio contribuindo para uma melhor

interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas.

Na terceira fase, procederam à construção da fachada do castelo que definiram tendo por base as ideias das crianças aquando do contacto com imagens de castelos. Durante a construção da fachada, os diálogos desencadeados pelas crianças ao realizarem as suas atividades conjuntamente, na sequência do seu envolvimento num projeto de transformação do espaço, possibilitaram a partilha de ideias, intenções e soluções dos conflitos e problemas envolvidos na concretização de ações, permitindo-lhes assim, que pudessem ir além das suas capacidades individuais. Desta forma, nestes espaços interativos acontecem, como é referido por Vygotsky, as trocas interpsicológicas e as construções intrapsicológicas delas derivadas, internalização e apropriação. Ou seja, no processo interativo enraíza-se a essência e a base da construção partilhada de conhecimento, que evidencia o processo de mediação e o surgimento da ZDP como espaço simbólico de possibilidades mais complexas e enriquecedoras da atividade.

Relativamente, à quarta fase, esta correspondeu à fase em que a “equipa especializada” manifestou a necessidade de apresentar uma proposta ao restante grupo de crianças, no sentido de solicitar a sua colaboração na concretização das ações, na medida em que consideraram ser crucial para que pudessem terminar a “obra” mais rápido e assim, poderiam brincar em um curto espaço de tempo no castelo. Assim, a equipa apresentou ao grupo as suas ideias, ouviu as opiniões e sugestões dos colegas, e posteriormente procederam à definição de ações que faltavam concretizar e à sua respectiva divisão. Nesta perspetiva, Moysés (1997) argumenta que a atividade compartilhada ativa o desenvolvimento cognitivo, possibilitando a aquisição de conhecimentos, citando três níveis de colaboração em um grupo: o primeiro, em que o único objetivo dos participantes é cumprir a sua parte na tarefa; o intermediário, em que os participantes se preocupam em se ajudar, enquanto realizam a sua própria parte da tarefa; e o mais elevado, em que a colaboração é o objetivo da própria tarefa. Esta visão sobre a atividade colaborativa encontra-se na teoria desenvolvida por Vygotsky, que refuta a possibilidade das características tipicamente humanas estarem presentes desde o nascimento do indivíduo, ou serem mero resultado das pressões do meio externo, afirmando que elas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Seu estudo acerca da formação da mente humana pressupõe a consideração do indivíduo como um ser inserido em um

processo histórico em constante movimento, que se transforma a partir da interação com os outros seres humanos e da apropriação do património cultural da humanidade.

Segundo estas conceções, são algumas as situações que as refletem, nomeadamente nas atitudes de disponibilidade de alguns elementos em ajudarem os colegas na concretização de ações, no caso de ensinar o outro a utilizar o material e a ultrapassar dificuldades ou sentimentos de insegurança na realização das ações, como exemplo na atividade da desestruturação das paletes de madeira, na colagem dos retalhos de tecido na fachada do castelo e na colagem dos símbolos nos armários do castelo. Por outro lado, na partilha de ideias, como por exemplo as garrafas de água de litro e meio em que as crianças não sabiam o que fazer com elas e um colega da Ecs sugeriu a criação de lanternas para o túnel do castelo.

Durante a atividade em grupo surgiram momentos de acordo, bem como de desacordo, nomeadamente na divisão dos cargos na “equipa especializada” o que exigiu o recurso a um jogo; na colagem dos símbolos nos armários do castelo, situação que a equipa para evitar conflitos, definiu entre os elementos o símbolo com qual cada um teria de se responsabilizar, bem como a sequência de colagem; na atividade de colagem de retalhos na fachada do castelo, em que surge uma discussão entre R_1 e R_2 relativamente à disposição dos retalhos na fachada, situação que acaba por ser solucionada através de uma proposta de M_0 ; a atitude de um colega da Ecs que destrói uma parte da fachada, situação que exige da equipa reunir-se e refletir sobre qual a atitude a ter perante este problema, a qual se traduziu em dar mais uma oportunidade ao colega, propondo-lhe que repara-se o estrago que tinha causado.

Neste sentido, em atividades colaborativas tanto o acordo como o desacordo tornam-se importantes, assim como apresentar uma informação considerada pertinente, propor possíveis formulações ou apresentar objeções, permitindo manter os elementos da equipa de trabalho cada vez mais envolvidos e assim, contribuindo para a construção de um ambiente de solidariedade e cumplicidade. Colaço (2004) observa que *as crianças, ao trabalharem de forma colaborativa, orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor* (p.339). Daí a importância da figura do educador tanto em incentivar as crianças a trabalharem em grupo, quanto oferecer-lhes um modelo interativo que leve ao compartilhamento de ideias e não à

intervenção autoritária e diretiva, que ocorre quando um sujeito apenas corrige o trabalho do seu colega como é observado por Moysés (1997).

Existiram muitos momentos em que as crianças pertencentes à Ecs no início do projeto espreitavam para área de faz de conta na busca de visualizar o que a “equipa especializava” estava a fazer e questionavam a mesma no sentido de dar resposta à sua curiosidade e prestar os seus “serviços”. Posteriormente, esta fase possibilitou condições para que participassem na concretização de ações com base num relacionamento solidário e colaborativo com a “equipa especializada”, nomeadamente na atitude voluntária e espontânea na criação da estrutura de suporte de madeira para o castelo, na construção e decoração do túnel, dos artefactos e objetos. Nesta perspectiva Fiorentini (2004) define grupo de trabalho colaborativo, destacando três aspetos que devem ser contemplados: voluntariedade, identidade e espontaneidade. A participação no grupo é voluntária, onde todos contribuem e aprendem com os seus colegas, com um interesse comum – o que imprime ao grupo uma identidade. Segundo Fiorentini (2004), *tal identificação não significa a presença de sujeitos iguais a ele (com os mesmos conhecimentos ou do mesmo ambiente cultural), mas de pessoas dispostas a partilhar espontaneamente algo de interesse comum, podendo apresentar olhares e entendimentos diferentes (...)* (p.54). Assim, Roldão (2007)

refere que o trabalho colaborativo se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27).

Neste sentido, foi visível a atitude da Ecs e da “equipa especializada” na definição em conjunto da forma e cor dos artefactos, na seleção dos símbolos para os armários, na partilha de ideias e discussão sobre a melhor forma de construir a estrutura de madeira que servisse de suporte para a fachada do castelo e na decoração dos artefactos. Por outro lado, a participação ativa e voluntária de alguns familiares na criação dos adornos e vestuários para as princesas e os príncipes, bem como das cortinas e teto do castelo.

Segundo Marujo (1998), *mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos* (p. 149). Assim, tal como nos diz Galego (1993), *a participação tem que ser*

entendida como direito e como condição de cidadania, (...) apresentando-se ela, no actual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da educação (p. 58). Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervir no projeto da sua própria existência.

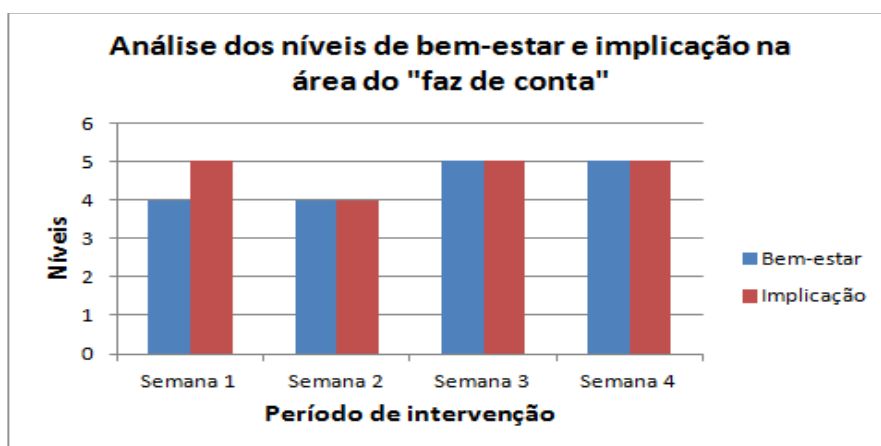
Na quinta fase, que consistiu nos preparativos da inauguração do castelo, estavam criadas as condições para brincar aos príncipes e princesas. Neste processo, a brincadeira aparece como promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. Consequentemente, constrói aprendizagens ao desenvolver ações colaborativas com outras crianças, apropriando de um saber construído em uma cultura. A cultura acontece em espaços que retratem os seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por ele apropriados. Portanto, foi fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais pudesse criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar. Por outro lado, o envolvimento das crianças em todo este processo de transformação do espaço, nomeadamente na produção e criação dos objetos, artefactos e materiais, participando assim, na partilha ideias e assumindo ativamente a sua concretização e consequentemente construindo um ambiente que refletisse o seu ser, o seu pensar, o seu saber e cultura, as suas motivações, interesses e desejos. Ou seja, um espaço onde as crianças manifestaram através do brincar aos príncipes e princesas o prazer de estar, de pertencer e de se sentirem-se motivadas a participar de forma ativa e criativa.

Através dos dados recolhidos é possível verificar o envolvimento da criança como ponto de partida para a prática de uma educação com qualidade, através da qual foi possível verificar que se implicaram de forma coesa e democrática, nomeadamente no processo de transformação do espaço, ouvindo com atenção as ideias dos colegas, refletindo sobre as melhores opções para a concretização de ações, propondo soluções para minimizar problemas e conflitos, partilhando ideias e material. Assim, através da promoção de situações e condições que fomentassem ações colaborativas entre as crianças, foi possível verificar uma maior implicação, motivação, participação ativa e criativa e um sentimento de bem-estar por parte das mesmas, e assim, criar com as crianças um ambiente acolhedor, de confiança e onde o direito ao brincar, o tempo e espaço da criança seja reconhecido, respeitado e considerado crucial para o seu crescimento enquanto ser singular, que pensa e age. Como nos refere Silva (1997), *admitir que a criança*

desempenha um papel activo na construção do seu papel desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo (p.19). Nas brincadeiras que criaram após a concretização da transformação do espaço num castelo, nomeadamente no assumir dos seus papéis de uma forma responsável, na consciencialização do comportamento e funções que teriam de desempenhar ao assumir o seu papel como membro da nobreza ou empregado do castelo, neste caso o cozinheiro real, que na festa de uma forma espontânea e voluntária distribuiu comida durante o banquete, dirigindo-se às pessoas questionando se estavam satisfeitas. Se as crianças forem sujeitos ativos neste processo de gestão e organização do espaço, isso facilitará, significativamente, a sua adesão e consequente interesse tornando mais afetiva a organização. Todas as propostas foram compartilhadas com as crianças, para que elas soubessem o porquê e o para quê das suas ações e que estivessem envolvidas emocionalmente com aquilo que faziam, promovendo assim, o seu bem-estar e implicação.

Neste sentido, as grelhas de observação relativas ao registo dos níveis de bem-estar e implicação, nomeadamente na área faz de conta construídas no período de observação foram novamente utilizadas, como já referido no capítulo 5, com o objetivo de comparar com os dados recolhidos na fase que antecedeu o presente projeto. Como anteriormente já tivemos a possibilidade de apresentar no gráfico I verificou-se que os níveis de bem-estar e implicação variaram entre os níveis 2 e 4. No gráfico abaixo mostra os níveis de bem-estar e implicação das crianças no período de intervenção.

Gráfico II



No gráfico II é possível verificar que os níveis variaram entre os níveis 4 e 5. Podemos atribuir esta variação ao desenvolvimento de uma dinâmica e prática educativa que se centrou nos interesses e necessidades das crianças, na valorização das ideias e opiniões das mesmas e ao seu envolvimento ativo na transformação do espaço. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1995). Segundo Laevers (1994) existem dados que sugerem que uma criança *envolvida* está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura. O mesmo autor refere ainda que pesquisas realizadas demonstram que quanto mais as crianças têm a oportunidade de escolher as próprias atividades, mais altos serão os níveis de envolvimento.

A forma como os objetos e os equipamentos do espaço se encontram distribuídos poder-se-á traduzir num fator que contribui para o bem-estar e implicação das crianças no mesmo, na medida em que as crianças durante todo este processo de transformação e no culminar da inauguração do espaço revelaram prazer na realização da atividade e entrega na concretização da mesma.

De acordo com Laevers (cit. por Portugal, 2005), o bem-estar é um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto sucede quando a situação se conjuga com as suas necessidades e a pessoa tem um auto-conceito positivo e está bem consigo própria. Bem-estar que se manifestou, nomeadamente, no assumir dos papéis no castelo, especialmente a Raíña na abertura do castelo e o Cozinheiro-chefe na preparação do catering e na preocupação em satisfazer os convidados.

Por outro lado, assistiu-se a um crescente envolvimento da “equipa especializada” na transformação do espaço, entusiasmo que se estendeu ao resto do grupo de crianças da sala. Nesta conceção, Laevers (2008) menciona que a implicação é um conceito que se refere a uma dimensão da atividade humana não estabelecendo relação com comportamentos específicos nem com níveis específicos de desenvolvimento. O mesmo autor afirma que

há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a actividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes e uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não

se encontra noutras actividades. Uma análise aprofundada revela sentimentos de satisfação e energia positiva. Mas esta satisfação decorre da vontade exploratória, da necessidade de melhor captar a realidade, do interesse intrínseco no funcionamento das pessoas e das coisas, na vontade de experimentar e descobrir. Só quando conseguimos desencadear esta vontade exploratória é que obtemos o tipo de envolvimento intrínseco de que falo e não um envolvimento apenas emocional ou funcional (p. 19).

Ao envolvermos as crianças ativamente na organização do espaço, isto é, como sujeitos ativos no processo de transformação do espaço, facilitou, significativamente, a sua adesão e consequentemente o seu interesse.

Neste sentido, verificámos ao longo do projeto que ao olharmos as crianças como sujeitos no processo de transformação do espaço, foi possível verificar, através dos dados anteriormente descritos, que o trabalho colaborativo desenvolvido pelas mesmas gerou alguns benefícios para o seu desenvolvimento. Desta forma permitiu gerar uma maior confiança nas suas próprias capacidades, que traduziu no crescente à vontade em manifestar as suas ideias, na resolução de conflitos e na tomada de decisões. Por outro lado, a troca de ideias, sugestões e opiniões nas reuniões entre equipas (“equipa especializada” e Ecs), contribuiu para uma aprendizagem partilhada, a qual permite desenvolver a ZDP. Nesta perspetiva, Vygotsky (1991) considera que o que uma criança só consegue realizar com a colaboração da outra no presente, no futuro poderá realizar sozinha de uma forma autónoma e eficiente. Nas interações que se geraram ao longo das reuniões e durante os preparativos e construção dos objetos e do próprio castelo, as crianças manifestaram serem capazes de ouvir a opinião dos outros, tomando em atenção as suas ideias e apresentando o seu ponto de vista sobre a melhor forma de resolver não só problemas relativamente à melhor forma de concretizar as ações, mas também no que diz respeito aos conflitos entre os vários elementos do grupo.

Assim, poderemos considerar que os momentos de desacordo, nomeadamente à divisão de papéis e ações, bem como nos momentos de apresentar os seus pontos de vista permitiram às crianças aprender a argumentar e refletir, avaliando sobre a melhor opção para a resolução e concretização de ações, relativo à utilização dos materiais, (re) utilização de objetos e na (re) definição da divisão de ações. A teoria piagetiana não apresenta como preocupação central as interações sociais, no entanto, Piaget (2000) considera que os indivíduos necessitam de construir conhecimento como resposta a uma

exigência social. Nesta concepção a construção do conhecimento emerge das relações de colaboração, na partilha e troca de ideias e argumentação. Por outro lado, segundo Vygotsky (1991) a relação com o outro é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual, pois o desenvolvimento individual acontece num ambiente social.

Através do brincar as crianças vivenciaram diferentes papéis, sobretudo no faz de conta, quando brincaram como se fizessem parte de uma equipa responsável pela construção de uma “obra”, o castelo, quando brincaram como se fossem príncipes/princesas, cavaleiros, rainha e cozinheiro do castelo. As crianças começaram a agir em função de uma personagem, imitando a vida e vivenciando as suas emoções, sentimentos, formas de estar, de ser e fazer num dado momento histórico e social, sendo capazes de transformá-la num espaço com mais sentido para elas.

Com base nos dados recolhidos e nos pressupostos teóricos que sustentam este estudo, refletir sobre as relações nos contextos educativos, neste caso pré-escolar, exige pensar num espaço que proporcione relações que promovam a formação das funções psicológicas superiores nas crianças, ou seja, na perspetiva histórico-cultural o processo educativo deve-se responsabilizar por organizar de forma intencional as condições e situações que permitam proporcionar a apropriação das qualidades humanas. Neste caso, focamos neste trabalho de investigação a organização do espaço baseada numa atividade colaborativa que contribua para um desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Deste modo, destaca-se a importância de espaços que estimulem experiências diversificadas, acesso a múltiplos objetos e materiais, e que possibilitem, através das interações com o meio, assimilar a herança social e cultural e assim, desenvolver as suas habilidades e qualidades psíquicas.

A organização do espaço constitui-se num aspeto fundamental para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo as suas potencialidades e capacidades. Neste sentido, para Zabalza (1998)

o espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se (pp.235, 236).

A criança ao viver num ambiente construído com ela, vivência emoções e situações que contribuem para a sua abertura a si próprio e aos outros, exprimindo ideias, interesses, a sua forma de sentir, pensar e de viver a sua relação com o mundo.

O conhecimento constrói-se a cada momento e situação em que a criança teve a possibilidade de criar, produzir, construir e explorar os espaços e o equipamento que lhe estavam acessíveis e disponíveis. Deste modo, Silva (1997) afirma que (...) *os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender (p.37).* Assim, o espaço e o equipamento existente deve contemplar a realidade de cada criança, tendo em consideração os seus interesses e

necessidades afetivas, de autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta, de experimentação e conhecimento.

Neste sentido, foi necessário criar uma forma de organização do espaço mais flexível, que estimulasse as crianças a ter iniciativa e um sentido exploratório, daí valorizámos o envolvimento da mesma enquanto indicador chave de qualidade, através do qual as crianças produziram energia e sinergia positiva, traduzidas em ações e reações. Sendo, por isso possível observar que quanto mais instigadoras, sistemáticas e flexíveis fossem as propostas, maior seria o envolvimento das crianças. David Elkind (cit. em Ramiro Marques 1988) refere que

as crianças pequenas não aprendem bem sentadas a uma mesa, estando quietas e ouvindo a lição do professor... As crianças pequenas aprendem melhor a partir da sua própria experiência. Elas aprendem a partir da actividade, da exploração de objectos, conversando com as pessoas e resolvendo problemas reais (p.23).

Assim, contempla-se um espaço para educação de crianças pequenas que garanta a experiência e a descoberta, vivenciadas em inúmeras situações e na troca de experiências com os seus pares e adultos.

Ao envolvermos ativamente as crianças no processo de transformação do espaço foi possível verificar que alguns dos constrangimentos a nível do espaço e do tempo tinham sido ultrapassados através das manifestações das crianças, nomeadamente, na crescente capacidade de criar, de entrar no mundo da fantasia do real, na partilha de opiniões e ideias, de tomar decisões e ouvir a opinião do outro na resolução de problemas, de interagir com o outro e os objetos, na procura de troca de experiências, na busca da exploração e descoberta. Permitindo assim, desenvolver a autonomia, a consciência de si próprio e do outro, a responsabilidade pelas suas ações, a criatividade e a imaginação. Neste processo as crianças foram os protagonistas e juntos foi possível construir saberes, um ambiente rico e estimulante e, um espaço que cada um é reconhecido, respeitado, onde se sente seguro e confiante para avançar.

Outro fator que considerámos crucial foi a postura que assumimos neste processo, o de educador mediador de diálogos, das brincadeiras e na criação de desafios, possibilitando condições para que a criança pudesse explorar, experimentar e colocar em ação as suas

ideias, bem como estabelecendo interações com os outros e os objetos. Laevers (2004) valoriza que

a conquista de um ambiente rico não é simplesmente uma questão de fornecer uma variedade de materiais e atividades potencialmente interessantes. Um elemento decisivo na ocorrência de envolvimento é a forma como o adulto apoia as actividades em progresso, através de intervenções estimulantes (p. 62).

Assim, o educador deve surgir como um sujeito interveniente e ativo, como agente do conhecimento e impulsionador do desenvolvimento, sendo responsável pelo projeto pedagógico e mediador no processo de aprendizagem da criança. Ou seja, é um elemento que simultaneamente estimula, desafia e apoia, devendo ter sempre em atenção os interesses e necessidades das crianças, promovendo um ambiente de organização participativa, de colaboração e entreajuda e, encorajando a partilha de opiniões e emoções.

O nosso papel como educador em todo este processo foi de assumir um papel de mediador, criando situações, provocando desafios, questionando e fomentando a participação e o envolvimento da criança na transformação do espaço, o qual transparecesse a identidade de cada criança. Fizemo-lo através do apoio dos diálogos e das brincadeiras das crianças, ouvindo-as com atenção no sentido de criar um ambiente de proximidade, confiança e liberdade para partilhar os seus pensamentos, opiniões, emoções e interesses. Assim, proporcionar à criança que seja co-gestora do seu tempo e espaço, promovendo o pensar sobre o pensar da criança e valorizando-a enquanto sujeito-autor do seu brincar. Deste modo, proporcionámos situações que permitissem ao grupo de crianças realizar as suas próprias escolhas, intenções e decisões no desenvolvimento da transformação do seu espaço, que até então permanecia despido das suas emoções, interesses e desejos, fomentando, assim, a sua progressiva autonomia, a sua capacidade de iniciativa, de escolha e na tomada de decisões na resolução de problemas que foram surgindo ao longo das interações que estabeleceram com os outros e nos processos de negociação.

Nesta conceção, um espaço em pré-escolar, quando organizado em colaboração com as crianças, tendo em conta, desta forma, os seus interesses, as suas ideias e necessidades poderá potenciar, como podemos verificar através dos dados registados no gráfico II, elevados níveis de bem-estar e implicação. Por outro lado, valorizámos a

atividade colaborativa como uma mais valia para a concretização da organização do espaço, com a intenção de contribuir para um desenvolvimento integral da criança. Segundo Parrilla (1996, apud Arnaiz, Herrero, Garrido e Deharo, 1999), grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. Desta forma, o grupo ao trabalhar em conjunto, os vários elementos procuram apoiar-se, com vista à concretização dos objetivos que foram estabelecidos pelo coletivo, estabelecendo interações não hierarquizadas, poder de decisão compartilhado, confiança e co-responsabilidade pelo desenvolvimento das ações.

No entanto, para que fosse possível um envolvimento efetivo de todos, família, educadores e crianças, foi necessário transformar o espaço num ambiente de encontro dos vários sujeitos com a cultura social e historicamente acumulada e de escuta das suas ideias e perspectivas. Sendo, construído esse ambiente com base na igualdade de oportunidades e de escolhas, na tolerância, na liberdade de criar, construir e vivenciar experiências, na co-gestão e no poder de decisão partilhado.

Desta forma, encarámos a criança como um sujeito capaz de sentir, de ouvir, de fazer e de saber, passando a encarar a ação educativa centrada na criança em comunhão com outros, os adultos e as crianças. Ou seja, admitir que a criança *tem capacidade de pensar e de agir sobre si mesma* (Dahlberg, Pence e Moss, 2003, p. 162), bem como sobre os outros e o que a rodeia.

Para além do exposto, não podemos deixar de salientar o contributo desta investigação, que se constituiu numa experiência enriquecedora para a nossa prática educativa futura, apontando para novas formas de atuar, novas direções e caminhos na organização da ação educativa.

Este estudo possibilitou olhar a criança não só como um ser vulnerável, o qual necessita de proteção e do carinho do adulto, mas principalmente, reconhecer a mesma como um cidadão social e culturalmente competente, capaz de pensar, de construir, de realizar ações e deste modo, capaz de transformar o que a rodeia. Por isso, exige do educador uma atenção especial, do que a realização de uma simples planificação de atividades e uma mera observação. Assim, a escuta deverá ser ativa e diária, o encontro de opiniões e perspectivas diferenciadas, para além de assumir o papel de um mediador, impulsionador de desafios e interprete das crianças, partindo das ideias, dos pontos de

vista, dos significados e sentidos que atribuem ao que as rodeiam, às situações e ações em que estejam envolvidas.

Por outro lado, consideramos que uma das possibilidades futuras de investigação, a qual não foi possível desenvolver devido à limitação do tempo, seria importante compreender como se dá o movimento do pensamento na atividade de natureza colaborativa. Deste modo, o trabalho colaborativo apresenta-se como uma estratégia importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento, na medida em que este acontece por meio da partilha e das interações que surgem entre os sujeitos.

O objeto desta investigação foi refletir de que forma a organização do espaço com recurso à atividade colaborativa poderia contribuir para a melhoria dos níveis de bem-estar e implicação das crianças. Desse modo, foi possível analisar e observar que a organização do espaço quando realizada de uma forma colaborativa entre os vários atores educativos, nomeadamente, as crianças, os educadores e a família, permite emergir novas possibilidades de práticas educativas que poderão influenciar o desenvolvimento humano das crianças, bem como a melhoria dos níveis de bem-estar e implicação. Desta forma, consideramos que este estudo contribuirá para a reflexão sobre as práticas educativas, como refletir sobre o papel do educador, o qual deverá ser de mediador de atividades e de elaborar um plano flexível. O educador deverá criar situações em que as crianças usufram da história e da cultura construída pela humanidade, proporcionar um espaço bem equipado e diversificado que estimule a experimentação e exploração de atividades que criem oportunidades de interação e de construção de conhecimento.

Por outro lado, o reconhecimento da criança como um ser capaz e competente, o que exige uma nova relação entre adulto e criança, admitindo que esta tem capacidades e competências em assumir um papel ativo no contexto. Este estudo contribuiu para análise das relações e atividades resultantes da reorganização do espaço e as suas contribuições para o aumento dos níveis de bem-estar e implicação da criança. Através desta investigação é possível verificar que quando o adulto proporciona que a criança revele a sua capacidade de pensar e de agir sobre o que a rodeia, envolvendo-a ativamente, neste caso na organização do espaço, esta manifesta alegria e prazer nas diversas interações que estabelece com o outro e os objetos.

Para concluir, devemos também salientar alguns condicionantes do estudo, nomeadamente, a limitação do tempo que apenas permitiu observar e interpretar as ações e

reações das crianças na transformação da área de faz de conta. Um período mais alargado permitiria realizar com as crianças a transformação das outras áreas e como já referido observar o desenvolvimento do pensamento da criança no ato de brincar e interagir consigo próprio, com os outros e os objetos. No entanto, tivemos a oportunidade de, em conjunto, viver experiências, tomar vários caminhos, direções, redefinir intenções, partilhar ideias, construir saberes, criar cenários e artefactos, fazer descobertas e explorar novas formas de estar, de ser e pensar, tendo em vista concluir uma viagem. No entanto, aprendemos que esta viagem não termina aqui, poderá ser apenas o começo. Encontraremos-nos permanentemente seguindo um percurso, trilhando novas direções, na procura de ações educativas cada vez mais humanizadas, intencionais e comprometidas com o reconhecimento do sujeito criança como cidadão participativo, criativo e crítico e no desenvolvimento de uma educação com qualidade.

Almeida, L.S. & Freire, T. (2003). Metodologia de investigação em psicologia e educação. 3ª ed. Rev. e Ampl. Braga: Psiquilíbrios.

Bell, J. (1993,1997). Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora .

Colaço, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre.

Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1). pp. 97-118.

Dahlberg, G., Moss, P., e Pence, A. (2003). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.

Edwards, C. (1999). As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Editor: Artmed

Faria, Ana Lucia G. (1997). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: Faria, Ana Lucia Goulart de; Palhares, M. (Org.). Educação infantil pós LDB. Campinas: Autores Associados.

Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, M.C.; Araújo, J.L. (orgs.) Pesquisa qualitativa em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica.

Formosinho, J. O. Kishimoto, T.M. Pinazza, M.A. (orgs.). (2007) Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed.

Galego, Francisco Jesus Pereira (1993). Gestão e participação numa escola secundária. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Mestrado.

Gandini, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

Kopnin, P. V. (1978) A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Tradução: Paulo Bez.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1984). A criança em acção. Lisboa: Gulbenkian. Júlia J. (2008). Cadernos de Educação de Infância. Quality at the level of Process, Outcome & Context. Espaço Noesis.

Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), Defining and assessing quality in early childhood education. Leuven: Leuven University Press.

Laevers, F. (1997). A process-oriented child follow-up system for young children. Leuven: Centre for Experiential Education.

Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, set-out-nov-dez, n.º27. associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo –Brasil.

Lopes, J. e Silva, H. S. (2008). Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-De-Infância. Areal Editores.

López, A. Q. (1996). Como lograr una formación integral. Madrid: San Pablo.erra. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Luria, Leontiev, Vigotsky. (1991). Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Estampa.

Marques, R. (1988). A Prática Pedagógica no jardim de Infância. Lisboa: Livros Horizonte.

Marujo, H. A.; Neto, L M.; Perloiro, M. F. (1998). A família e o sucesso escolar. Barcarena: Editorial Presença.

Moura, M. Oriosvaldo et al. (2010). A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In Moura e t al. A Atividade Pedagógica na Teoria histórico-Cultural. Brasília – DF: Liber livro.

Moysés, Lucia. (1997) Aplicações de Vygotsky à educação matemática. Campinas: Papirus.

Parrilla, A.; Daniels, H. (2004). Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores. São Paulo: Loyola.

Piaget (2000). Biologia e conhecimento. Coleção Biblioteca da Educação. Editor: Rés.

Piaget (1990). A teoria Piagetianas e suas implicações no Mundo actual, in. Simula, S. (1990), Novas perspectivas na Educação Infantil, Proton Editora, Lda., S.Paulo, Lisboa, Estocolmo.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto Editora: Porto.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Rosa, J. Euzébio et al. (2010). As Particularidades do Pensameno Empírico e do Pensamento Teórico na Organização do Ensino. In Moura e t al. A Atividade Pedagógica na Teoria histórico-Cultural. Brasília – DF: Liber livro.

Sarmiento, M. J.; Cerisara, A. B. (2004). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A..

Semenova, M. (1996) A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In Garnier, C.; Bednarz, N; Ulanovskaya (Org.). Após Vygotsky e Piaget: perspectivas sociais e construtivistas. Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artmed. pp. 160-168.

Silva, M. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação: Lisboa, DEB.

Trilla, Jaume Bernet (1998). La educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales educación social. 3ª ed. Barcelona: Editorial Ariel.

Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. A. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1992). Didática da Educação Infantil. Coleção Horizonte da Didática: Edições Asa.

Webgrafia

Consultado a 12 de Maio de 2011 em, [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)

Consultado a 12 de Maio de 2011 em, http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Powerpoint_Vygotsky.pdf

Consultado a 12 de Maio de 2011 em, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013

Anexo 1

Organização e apetrechamento da sala				
Objectivos	Questões do instrumento	Sim	Não	Parcialmente
Verificar o grau de bem-estar na sala	1. A sala está dividida em várias áreas distintas ou centros de interesse.			
	2. Além da organização básica, existem áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças.			
	3. Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras (ex. uma área calma está afastada de uma área de grandes movimentações).			
	3. A arrumação dos materiais é feita na respectiva área.			
	4. As áreas possuem materiais em quantidade e diversidade suficiente para atrair as crianças.			

	5. A diversidade dos materiais, e as várias combinações possíveis entre si, estimulam a criança a brincar.			
	6. Existe espaço para expor e arrumar as produções e os pertences das crianças.			
Experimentação e representação				
Objectivos	Questões do instrumento	Sim	Não	Parcialmente
Verificar o grau de implicação na sala	1. A sala de actividades está apetrechada com uma diversidade de materiais que as crianças podem utilizar para criar representações;			
	2. A sala de actividades está preparada para permitir às crianças representarem de forma livre e espontânea.			
	3. A organização do espaço é pensada em função das crianças (ex. fotografias e imagens são colocadas ao nível dos olhos das crianças; o mobiliário é adequado ao tamanho das crianças).			

	4. Os materiais são facilmente acessíveis às crianças (ex. caixas e prateleiras estão assinaladas com imagens ou pictogramas, permitindo à criança encontrar material desejado).			
	5. O espaço contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento: motricidade fina (ex. área de construção), comunicação (ex. livros), desenvolvimento sensorial (ex. materiais sonoros), conhecimento do espaço (ex. caixa de areia), skills sociais (ex. bonecas), entre outros.			

Anexo 2

Grelha de observação do bem-estar

Indicadores gerais: Abertura e receptividade; flexibilidade; auto-confiança e auto-estima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria; ligação consigo próprio.										
Área	Níveis									
	Muito baixo	1	Baixo	2	Médio/Neutro ou flutuante	3	Alto	4	Muito alto	5
“Faz de conta”	⁹ As crianças estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto.		¹⁰ As crianças evidenciam frequentemente e sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos.		¹¹ Ocasionalmente as crianças evidenciam sinais de desconforto e neutralidade perante as situações.		¹² Em geral as crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade.		¹³ Crianças que irradiam vitalidade, auto-confiança e auto-estima.	

⁹ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de bem-estar.

¹⁰ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de bem-estar.

¹¹ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de bem-estar.

¹² Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de bem-estar.

¹³ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de bem-estar.

Anexo 3

Grelha de observação da implicação

Indicadores gerais: Concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reacção; expressão verbal e satisfação.										
Área	Níveis									
	Muito baixo	1	Baixo	2	Médio	3	Alto	4	Muito alto	5
“Faz de conta”	¹⁴ As crianças estão mentalmente ausentes.		¹⁵ As crianças estão em actividade a qual é frequentemente e interrompida.		¹⁶ As crianças estão ocupadas numa actividade de forma mais ou menos contínua.		¹⁷ As crianças têm momentos de intensa actividade mental.		¹⁸ Crianças que estão em intensa actividade.	

¹⁴ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de implicação.




¹⁵ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de implicação.

¹⁶ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de implicação.

¹⁷ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de implicação.

¹⁸ Consultar esquema pormenorizado designado por indicadores de implicação.

Anexo 4

Grelha de observação				
Data				
Nome e idade da criança				
Actividade (local onde se desenrola e descrição da mesma)				
Indicadores de trabalho colaborativo	 (1)	 (2)	 (3)	De que forma a criança o manifestou
○ A criança tem em atenção as ideias dos outros.				
○ A criança estabelece acordos (negociar pontos de vista).				
○ A criança ajuda os colegas na concretização de ações.				
○ A criança partilha materiais e ideias.				

○ A criança assume responsabilidades pelas ações do grupo.				
○ A criança procura resolver conflitos no grupo.				
○ A criança está disponível para o grupo encorajando-o a ultrapassar dificuldades.				

Jardim-de-Infância da Gambeia

Gafanha da Nazaré 2011/2012



Relatório de obra

Quem é quem (formar equipa);

O que mais gostam nesta área;

O que menos gostam na área;

O que mudariam;

Gostavam que esta área tivesse um tema (a casinha...);

Qual o vosso primeiro passo.

Jardim-de-Infância da Tambeia

Gafanha da Nazaré 2011/2012



Relatório de obra

O que fizémos...

O que falta fazer...